

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vladimíra Staňková

Rozvoj čtenářských dovedností neslyšících žáků v souladu
s referenční úrovní A2

Developing Reading Skills of Deaf Pupils in Accordance
with the Reference Level A2

Praha 2012

vedoucí práce: PhDr. Anna Cícha Hronová

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Anně C. Hronové za trpělivé vedení a podporu.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 20. července 2012

Abstrakt:

Práce se zabývá rozvojem čtenářských dovedností neslyšících žáků na jazykové úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce. V souladu s názorem, že neslyšící žáci by měli být vzdělávání bilingválně, čerpá především ze zahraničních učebnic zaměřených na rozvoj čtenářských dovedností při výuce cizího jazyka. Uvádí podrobný postup, jak by se mělo při rozvoji čtenářských dovedností postupovat při práci s textem, jaká cvičení by měla být používána a jakým způsobem by s nimi měl učitel s žáky pracovat. V rámci charakteristik jednotlivých postupů je upozorňováno na možné chyby, kterým je třeba se při výuce čtenářských dovedností vyvarovat. S využitím poznatků, jaké dovednosti by měl žák mít pro čtení s porozuměním na úrovni A2 a jakým způsobem je vhodné při výuce čtení s porozuměním postupovat, přináší práce soubor prakticky zaměřených textů a k nim navržených aktivit. Texty jsou rozděleny do tří tematických oblastí a v rámci každé z nich jsou cvičení k textům strukturována do několika částí podle jednotlivých fází práce s textem. Cvičení jsou také doplněna metodickými doporučeními, která upřesňují způsob použití, navrhuje různé modifikace a upozorňují na problematické situace.

Klíčová slova:

čtení s porozuměním, čtení s porozuměním u neslyšících žáků, rozvoj čtenářských dovedností, Společný evropský referenční rámec, úroveň A2 podle Společného evropského referenčního rámce, Evropské jazykové portfolio, „pre-reading“ aktivity, „scanning“, „skimming“, „during reading“ aktivity, „post-reading“ aktivity, aktivity vztažené k textu, „signpost“ otázky, ano-ne otázky, „true/false“ otázky, „multiple choice“ otázky, otázky s otevřeným koncem

Abstract:

This thesis comments on the development of reading skills of deaf students at the language level A2 of the Common European Framework of Reference. In line with the view that deaf pupils should be educated bilingually, it draws primarily from foreign textbooks aimed at developing reading skills in foreign language teaching. It provides detailed instructions on how to develop the reading skills when working with a text, what exercises should be used and how the teacher should use them with students. The characteristics of each approach draws attention to possible errors which should be avoided in teaching reading skills. Taking into consideration the knowledge necessary for a pupil to be able to fulfill a reading comprehension task at A2 level and the correct teaching methods, this work provides a set of practice-oriented texts and proposed following activities. The texts are divided into three thematic areas and within each of them, the exercises are structured into several parts according to the different stages of work with a text. Exercises are also supplemented with methodological recommendations and instructions for use suggesting various modifications, pointing to the problematic situations and others.

Keywords:

Reading comprehension, reading comprehension in deaf pupils, development of reading skills, Common European Reference Framework, level A2 of the Common European Framework, European Language Portfolio, pre-reading activities, scanning, skimming, during reading activities, post-reading activities, activities related to the text, signpost questions, yes-no questions, true/false questions , multiple choice questions, open ended questions

Obsah

Úvod.....	9
1. Čtenářská gramotnost neslyšících.....	12
1.1 Čtenářská gramotnost neslyšících v zahraničí	12
1.2 Čtenářská gramotnost neslyšících v ČR.....	13
1.2.1 Obrázkový test K. Mühlové	13
1.2.2 Testování Českou školní inspekcí (za použití testu K. Mühlové).....	14
1.2.3 Testování M. Polákové (za použití testů ze Studie čtenářské gramotnosti).....	15
2. Čtenářská dovednost na úrovni A2	17
2.1 Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky	17
2.3 Čtení na úrovni A2	21
2.4 Tematické oblasti komunikace na úrovni A2.....	30
2.5 Evropské jazykové portfolio	31
2.6 Závěr.....	32
3. Rozvoj čtenářských dovedností při výuce cizího jazyka	33
3.1 Problémy neslyšících při recepci psaného textu	33
3.2 Cíl programu rozvoje čtenářských dovedností.....	34
3.3 Úkol učitele při rozvoji čtenářských dovedností.....	36
3.4 „Scanning“ a „skimming“ při rozvoji čtenářských dovedností.....	37
3.5 Výběr textu.....	40
3.6 Nová slovní zásoba při čtení s porozuměním.....	41
3.7 Aktivity zaměřené na rozvoj čtenářských dovedností.....	43
3.7.1 „Pre-reading“ aktivity.....	43
3.7.2 „During reading“ aktivity	46
3.7.3 „Post-reading“ aktivity	48
3.7.4 DARTs – aktivity vztažené k textu	49
3.7.5 Otázky vztažené k textu – jejich použití, typy, ne/výhody	52
3.7.5.1 Role učitele při práci s otázkami.....	52
3.7.5.2 Správný postup při práci s otázkou.....	52
3.7.5.3 Typy otázek a jejich ne/výhody	53

4. Soubor textů a textových cvičení – způsob zpracování	55
4.1 Výběr textů pro cvičení	55
4.2 Soubor textů a cvičení – struktura	56
4.3 Znalosti gramatiky na úrovni A2	56
4.3.1 Přídavná jména	57
4.3.2 Zájmena	57
4.3.3 Číslovky	58
4.3.4 Slovesa	58
4.3.5 Příslovce	59
4.3.6 Skladba (syntax)	59
5. Soubor textů a textových cvičení zaměřených na rozvoj čtení s porozuměním u neslyšících žáků na úrovni A2 podle SERR	60
5.1 Kniha	60
5.2 Volný čas	80
5.3 Cestování	99
Závěr	120
Seznam použité literatury	122
1. Primární literatura	122
2. Sekundární literatura	125
Příloha č. 1: Porozumění textu s mezerami – jak ignorovat neznámá slova	127
Příloha č. 2: Pre-reading Activities	128
Příloha č. 3: During Reading Activities	131

Úvod

Čtení s porozuměním znamená schopnost čtenáře porozumět obsahu textu tak, jak je čteným textem výslovně vyjádřen. Jedná se o pokročilé čtení, při kterém již nejde o automatizovanou činnost, ale je nutná účast lidského vědomí, značné soustředění, přiměřená rychlost čtení a také dostatečná kapacita krátkodobé a střednědobé paměti (viz Šebesta, 1999, str. 87). Nemluvíme zde tedy pouze o formální čtenářské gramotnosti, tj. dovednosti rozpoznávat jednotlivá písmena a skládat je do slov a vět, která je označována jako základní čtení. Funkční definici čtení můžeme popsat jako dovednost „*vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám*“ (Šebesta, 1999, str. 81).

Ze zahraničních i českých výzkumů čtenářské gramotnosti neslyšících ovšem vyplývá, že neslyšící populace bohužel dosahuje mnohem nižší úrovně čtenářských dovedností než populace slyšících (srov. King, Quigley, 1985; Poláková, 2000; Komorná 2008, Trezek, 2010). Důvodem pro tento stav je celá řada komplikací, které neslyšícím přináší jejich sluchové postižení. Vše začíná u toho, že „*pokud dítě opravdu neslyší, nedokáže vnímat významotvorné zvuky mluveného jazyka (tzv. fonémy), v návaznosti na to je samozřejmě nedokáže ani identifikovat a vydělit. K čemu má potom přiřazovat nějaké písmeno (grafém)? Do hry navíc vstupuje ještě to, že mluvený jazyk, u nás čeština, se neslyšící dítě prostě nemůže učit stejně jako dítě slyšící, a když se začíná učit číst, často čte – na rozdíl od slyšících dětí – vlastně jazyk, který nezná*“ (Macurová, 1999, s. 35).

Macurová v článku *Komunikace, psaná čeština a čeští neslyšící* z roku 2006 označuje za jádro problému to, že českému neslyšícímu není přiznán ve vztahu k češtině status cizince a že je češtině vyučován jako každý jiný Čech (Macurová, 2006). Dle mého názoru můžeme říct, že od dané doby došlo ve způsobu vzdělávání neslyšících v ČR v určitých oblastech k podstatným změnám. Výrazným posunem je to, že v současné podobě státních maturit je zkouška z českého jazyka pro neslyšící koncipována jako zkouška z jazyka cizího. Na některých školách pro sluchově postižené se začínají prosazovat neslyšící

pedagogové, popř. neslyšící asistenti.¹ V letech 2009–2010 dvě desítky pedagogů ze škol pro sluchově postižené a studentů oboru Čeština v komunikaci neslyšících (FF UK)² absolvovaly cyklus přednášek s názvem Čeština ve výuce neslyšících, jehož vzdělávacím záměrem bylo „*představit specifika výuky češtiny jako cizího jazyka, zprostředkovat setkání učitelů češtiny, kteří se zabývají didaktickými otázkami a výukou češtiny jako cizího jazyka pro neslyšící a formou praktických workshopů společně přemýšlet o možnostech, jak tyto nabyté znalosti aplikovat do vyučovací praxe ve výuce češtiny pro neslyšící*“ (Hronová C., Zbořilová, 2011, s. 4).

Zdá se tedy, že v posledních letech začíná být přijímán názor, že mateřský jazyk českých neslyšících je český znakový jazyk a že k výuce češtiny neslyšících by se mělo přistupovat jako k výuce cizího jazyka. Ačkoli postupně vzniká mnoho nových učebnic a výukových materiálů v souladu s výše zmíněným přístupem, zatím jich není dostatečné množství. Zvláště v oblasti výukových materiálů pro výuku čtení s porozuměním máme k dispozici především upravené literární texty (pohádky a dětské příběhy), které však neobsahují metodiku, jak podrobně s těmito texty pracovat. Co se týká textů praktického charakteru, se kterými se neslyšící žáci setkávají v každodenním životě, je množství učebních materiálů ještě menší.

Cílem mé bakalářské práce je proto 1) zjistit, jakým způsobem je vhodné přistupovat k textu při rozvoji čtenářských dovedností v rámci výuky cizího jazyka, 2) popsat, jaká cvičení můžeme používat a jakým způsobem, a dále je mým cílem 3) vytvořit soubor cvičení vztahujících se k textům praktického charakteru, který by měl sloužit jako metodická podpora a inspirace učitelům při výuce zaměřené na rozvoj čtenářských dovedností neslyšících žáků na úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce (tzn. přibližně pro 2. stupeň základní školy).

¹ „Na základních školách pro sluchově postižené působí slyšící pedagogové, dle potřeby i asistenti pedagogů a v současné době se na některých ze základních škol pro sluchově postižené v České republice začínají prosazovat také neslyšící pedagogové, popř. neslyšící asistenti (např. Základní škola pro sluchově postižené v Praze – Radlicích, Základní škola pro sluchově postižené v Praze – Holečkova, Základní škola pro sluchově postižené v Hradci Králové, Základní škola pro sluchově postižené v Brně apod.)“ (Bogner, 2011, s. 31).

² Podle sdělení Mgr. Mileny Čámkové se jednalo o 24 frekventantů, z nichž 19 absolvovalo program úspěšně.

V souladu s přesvědčením, že čeština pro neslyšící by měla být vyučována jako cizí jazyk, bude tato práce vycházet z doporučení učebnic, které se na výuku čtení v cizím jazyce specializují. S tím také souvisí výběr úrovně pro danou cvičebnici (A2) na základě Společného evropského rámce pro jazyky, který je nejen v zahraničí, ale i v České republice přijímán jako směrodatný dokument popisující jednotlivé jazykové úrovně uživatele daného jazyka. Podle Společného evropského rámce pro jazyky jsou vytvářeny programy jazykových kurzů, jazykové učebnice a také úrovně jazykových zkoušek.

Nesmíme zapomínat na to, že nezbytným požadavkem pro výuku neslyšících je to, aby nejen žáci, ale i jejich vyučující ovládali český znakový jazyk. Klíčovou úlohu v raném rozvoji dítěte totiž hraje každý přirozený jazyk, ne nutně ten, který budou později číst, a znakový jazyk je díky své vizuálně-motorické existenci pro neslyšícího nejvhodnější. Díky tomuto prvnímu jazyku má neslyšící dítě možnost vybudovat si dostatečně bohatý znalostně zkušenostní základ o světě a také metajazykové znalosti, které se mu při pozdějším vstupu do psané formy jazyka zúročí. (Srov. Macurová, 1999, s. 41–42; Komorná, 2008, s. 61–62.)

V první kapitole této bakalářské práce je podrobněji popsána úroveň čtenářské gramotnosti neslyšících, jak o ní referují zahraniční a české výzkumy.

Druhá kapitola je věnována češtině jako cizímu jazyku na úrovni A2, vymezené Společným evropským referenčním rámcem. Krátce představuje tento dokument a popisuje jeho přínos. Následně na to vysvětluje důvody, proč jsme pro soubor textů a textových cvičení vybrali právě úroveň A2. V závěru kapitoly je shrnuto, jaké dovednosti by měl žák na této úrovni ovládnout pro čtení s porozuměním.

Třetí kapitola se zabývá tím, co je při výuce čtení v cizím jazyce důležité a co by mělo být cílem takové výuky. Jsou zde představena tzv. před-textová, textová a post-textová cvičení a vysvětlen způsob, jak by s nimi měl vyučující pracovat.

Ve čtvrté kapitole je popsáno, jak je soubor textů a textových cvičení strukturován. Také zde uvádíme stručný přehled gramatiky na úrovni A2.

Pátá kapitola obsahuje soubor textů a textových cvičení vhodných pro rozvoj čtenářských dovedností neslyšících žáků na úrovni A2.

1. Čtenářská gramotnost neslyšících

1.1 Čtenářská gramotnost neslyšících v zahraničí

Testování čtenářských dovedností neslyšících žáků začalo už v prvním desetiletí 20. století. R. Pintner a D. G. Patterson zjistili, že neslyšící žáci ve věku od 14 do 16 let dosahují stejných výsledků v testech (Woodworth and Wells Test) jako sedmiletí slyšící žáci. Podobné výsledky byly potvrzovány i při testování v průběhu dalších 60 let.

Nejobsáhlejší informace o čtenářské úrovni neslyšících přinesly série studií z Gaullaudetovy univerzity v USA. V rámci těchto studií byla pravidelně sbírána data z většiny škol ve Spojených státech. Výsledky těchto prací potvrdily dřívější zjištění, a totiž že úroveň čtenářských dovedností neslyšících velmi zaostává za úrovní slyšících žáků. V jedné z těchto studií bylo zjištěno, že u přibližně 17 000 žáků mezi 6. a 21. rokem byl průměr nárůstu úrovně čtení (jednalo se o Paragraph Meaning subtest v rámci Stanford Achievement Test) pouhé 0,2 stupně za školní rok.

Další studie ukázaly, že se nejednalo pouze o problém neslyšících v USA. Ve výzkumech se 468 neslyšícími ve věku 15 a 16 let v Anglii a Walesu se zjistilo, že jejich čtenářské dovednosti jsou na úrovni 9letých slyšících žáků. O nic lepší výsledky nepřinášely ani studie ze Švédska, Dánska a Nového Zélandu, které informovaly, že neslyšící studenti ve věku 16 let nedosahují vyšší úrovně než úrovně typické pro 10letého slyšícího žáka. (Viz King, Quigley, 1985, s. 57–58.)

Bohužel ani výsledky výzkumů z 1. dekády 21. století nepřinášejí pozitivní zprávy. Průměrní žáci ve věku 18 až 19 let s těžkou až hlubokou ztrátou sluchu nejsou ve čtení lepší než průměrní slyšící žáci ve věku 9 až 10 let. Vše nasvědčuje tomu, že roční nárůst čtenářské úrovně za rok je menší než půl stupně a čtenářská dovednost neslyšících se ustaluje na úrovni 3. nebo 4. třídy. (Viz Trezek, 2010, s. 7.)

1.2 Čtenářská gramotnost neslyšících v ČR³³

1.2.1 Obrázkový test K. Mühlové

Ve srovnání s množstvím zahraničních standardizovaných testů pro testování čtenářské gramotnosti neslyšících jsme v České republice pozadu. Poprvé se danou problematikou zabývala K. Mühlová v roce 1990 ve své diplomové práci. Vytvořila obrázkový test upravený pro těžce sluchově postižené (tj. se ztrátou sluchu větší než 70 %). Na základě tohoto testu zjišťovala, jak žáci devátých ročníků základních škol rozumí předloženým textům. Testové otázky vycházely z narativního textu, konkrétně z vyprávění ze života dětí o tom, jak jdou v zimě dva kamarádi bruslit na zamrzlý rybník a zachrání topící se dítě, pod kterým se prolomil led.

V neverbální části testu měli žáci za úkol vybrat z osmi dvojic obrázků vždy ten, který textu odpovídal (obrázky se lišily jen v detailu). Tyto obrázky pak měli seřadit podle časové linie příběhu. Verbální část testu se skládala z 9 otázek zjišťovacích (možná odpověď: ano / ne / nevím). Dále verbální část pokračovala sadou 24 otázek doplňovacích (odpovíдало se na dotazy typu: kdo, co, komu, který, kolik, kam, kde, jak a proč). Cílem této části bylo zjistit, jak žáci rozumí smyslu položených otázek.

Výsledky obrázkového testu nevyzněly nijak pozitivně. Mühlová zjistila, že z celkového počtu 51 žáků pouze 16,7 % splnilo obrázkový test velmi dobře (tj. pochopili princip i smysl textu). 29,4 % žáků mělo dobrý výkon (unikly jim některé detaily). Dostatečně test splnilo 21,6 % (porozuměli testu, ale text pochopili jen zhruba). 33,3 % žáků obrázkový test nesplnilo (přičemž nelze přesně určit, zda neporozuměli testu, textu, nebo obojímu).

Ve verbální části testu s otázkami zjišťovacími zodpovědělo 5 žáků test bez chyby, 14 žáků udělalo maximálně 2 chyby a 63 % dotazovaných mělo správně pouze 6 nebo méně otázek. Projevila se souvislost s úspěšností v obrázkovém testu. Ti žáci, kteří měli vyšší procento porozumění v testu obrázkovém, byli úspěšnější i při zjišťovacích otázkách.

³³ Kapitola je zpracována podle Poláková, 2000, s. 55–196.

Odpovědi na doplňovací otázky z verbálního testu Mühlová třídila na dobré, špatné a bez odpovědi. Nikdo z dotazovaných neodpověděl správně na všechny otázky. Průměrný výkon žáků byl 47,5 %. U každé z otázek tvořila nesmyslná odpověď průměrně 31,7 %. Opět je patrná souvislost výsledků s výsledky v obrázkovém testu, protože žáci s dobrým výkonem v první části měli v této třetí části průměrně 78,6% úspěšnost.

1.2.2 Testování Českou školní inspekcí (za použití testu K. Mühlové)

Test vypracovaný K. Mühlovou použila v roce 1997 Česká školní inspekce k průzkumu čtenářských dovedností 92 sluchově postižených žáků 9. ročníků 12 základních škol (ačkoli jim sama autorka doporučovala použít jiný test, který by zaručil srovnání se slyšící populací)⁴. Testování byli žáci ze škol, kde se vyučovalo podle osnov základních škol běžného typu (protože v nich převažovali nedoslýchaví žáci), i ze škol, kde byla většina žáků neslyšících a vyučovalo se podle upravených, redukovaných osnov.

V neverbální části uspělo 69,5 % žáků velmi dobře, 25 % žáků dobře 3 žáci (3,3 %) neporozuměli textu vůbec. Česká školní inspekce z těchto výsledků vyvodila závěr, že absolventi základních škol pro sluchově postižené rozumí jednoduchým textům a nejsou negramotní. Žáky, kterým test činil potíže, označila inspekce jako jedince se závažnými rozumovými nedostatky.

Úspěšnost žáků v odpovědích na otázky zjišťovací se nacházela v rozmezí od 41,7 % po 98,5 %. Někteří nedoslýchaví žáci odpověděli dobře téměř na 100 % a někteří neslyšící žáci mnoho jednoduchých otázek vůbec nevyřešili.

U otázek doplňovacích byla zjištěna průměrná úspěšnost 68 % (nejčastěji od 25 % do 94,6 %), ale 3 žáci byli úspěšní jen na 13 %. Celkově z textu vyplynul rozdíl mezi žáky ze škol pro nedoslýchavé a žáky ze škol pro neslyšící.

⁴ Viz Komorná, 2008, s. 29.

1.2.3 Testování M. Polákové (za použití testů ze Studie čtenářské gramotnosti)

Marie Poláková (vd. Komorná) ve své diplomové práci (Poláková, 2000) se závěry České školní inspekce nesouhlasí. Je přesvědčena, že aby výsledky mohly být směrodatným ukazatelem skutečné úrovně čtenářské gramotnosti, musely by být získány na základě stejných měřítek jako u slyšících žáků. Domnívá se, že relativně pozitivní výsledky testů poukazují na jazykovou a obsahovou jednoduchost textu.

Z tohoto důvodu ve své diplomové práci, která se zabývá právě českými neslyšícími a jejich čtenářskou gramotností, používá pro svůj výzkum některé testy ze Studie čtenářské gramotnosti realizované v České republice ve školním roce 1994/1995.

Tato studie proběhla už ve školním roce 1991/1992 ve 32 zemích celého světa. U nás výzkum realizoval Výzkumný ústav pedagogický ve spolupráci s Českou školní inspekcí. Účastnilo se ho 2 719 intaktních žáků 3. ročníků a 2 801 intaktních žáků 8. ročníků ze 130 základních škol. Test obsahoval 3 typy textů – vyprávění, výklad a dokument.

Žáci 3. ročníků uspěli v průměru z 63,9 %, což Českou republiku ve srovnání se 32 ostatními státy zařadilo na 14. místo. Nejlepších výsledků dosáhli v doméně dokument – 72,0 % (5. místo), 63,1 % otázek zodpověděli správně v doméně vyprávění (13.–14. místo) a v oblasti výkladu uspěli průměrně na 54,7 % (22. místo). Žáci 8. ročníků se umístili ve srovnání s ostatními zeměmi na 17. místě (71,8 % otázek správně). Dílčí výsledky byly tyto: 80,8 % – dokument, 66,7 % – vyprávění, 65,1 % – výklad.

M. Poláková použila pro svůj výzkum 8 testů z Mezinárodní studie gramotnosti, určených pro 9leté i 14leté žáky. Testování se zúčastnilo 40 neslyšících respondentů (ze středních škol pro sluchově postižené a devátých a desátých ročníků základních škol pro sluchově postižené). Test obsahoval texty narativní i výkladové a také 4 testy, které vyžadovaly vlastní odpověď respondenta.

Jen u 6 testových položek uspěli neslyšící lépe, ale jednalo se o testy určené devítiletým žákům. M. Poláková se domnívá, že ne vždy bylo vyšší skóre odrazem lepšího porozumění. Mohlo jít o využití strategie vizuálního srovnávání nebo vlastní zkušenosti.

Ačkoli jsou **výsledky** slyšících a neslyšících žáků v tomto výzkumu srovnatelné jen relativně vzhledem k rozdílným podmínkám (menší počet osob, menší rozsah testů a větší časový limit), jistě nelze upřít vypovídající hodnotu faktu, že celkově neslyšící v porovnání se slyšícími dosahovali v téměř všech testových položkách horších výsledků (výsledky neslyšících žáků byly nejednou horší až o 40 %).

Od výzkumu Polákové (2000) bohužel neproběhl v České republice žádný podobný výzkum zaměřený na čtenářskou gramotnost neslyšících. Pokud ale zahraniční výzkumy z 21. století uvádějí, že průměrní žáci ve věku 18 až 19 let s těžkou až hlubokou ztrátou sluchu mají čtenářskou gramotnost zhruba na úrovni slyšících žáků ve věku 9 až 10 let (Trezek, 2010, s. 7), můžeme předpokládat, že v České republice bude situace podobná. V každém případě by bylo nanejvýš vhodné provést u nás aktuální výzkum současného stavu. Nejen pro účely srovnání se zahraničím, ale především proto, že lingvistická data z takového výzkumu mohou výrazně přispět k dalšímu směřování (nejen) pedagogické práce s neslyšícími. Zároveň by bylo velmi zajímavé zjistit (např. při použití stejného testu), zda metodologie výuky neslyšících, která za poslední léta doznala změn, přinesla pozitivní odezvu.

Výsledky takto zaměřeného výzkumu by mohly sloužit jako jeden z podkladů pro vytvoření učebnice pro rozvoj čtenářských dovedností neslyšících žáků. Ovšem nedostatek učebních materiálů pro neslyšící žáky je jasným faktem, ať už jsou výsledky výzkumu současného stavu jakékoliv.

2. Čtenářská dovednost na úrovni A2

2.1 Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2⁵ podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky

Jak už jsme nastínili v úvodu, cílem této práce je vytvořit soubor textů a textových cvičení zaměřený na rozvoj čtenářských dovedností neslyšících žáků v souladu s úrovní A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR)⁶, resp. podle popisu této úrovně, který na základě SERR vznikl pro češtinu jako cizí jazyk. SERR je používán v zahraničí i v českém prostředí v oblasti výuky a testování cizích jazyků. Mnohé moderní učebnice cizích jazyků jsou označovány podle jednotlivých úrovní, což usnadňuje správný výběr studentům a především také tvůrcům obsahových sylabů kurzů cizích jazyků (stejně tak i kurzů češtiny pro cizince). Byli bychom proto rádi, aby i tento soubor odpovídal moderním trendům ve vzdělávání a zacílení na úroveň podle Společného evropského referenčního rámce usnadňovala orientaci nejen učitelům neslyšících při výběru materiálu a jeho zařazení do výuky. Rozhodli jsme se zvolit úroveň A2, kterou považujeme za vhodnou k použití zejména na 2. stupni základní školy. Níže si osvětlíme důvody pro tento výběr. Nejdříve se ale podíváme blíže na to, co nám vlastně Společný evropský referenční rámec, resp. popis češtiny na úrovni A2 vytvořený v souladu s tímto dokumentem nabízí.

Popis češtiny jako cizího jazyka na úrovni A2 (Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A2) vznikl v roce 2005 po vzoru anglické pilotní verze jazykové úrovně *Waystage 1990*. V době jeho vzniku již existoval popis prahové úrovně češtiny (B1) *Prahová úroveň – Čeština jako cizí jazyk 2001*, ke které bylo při tvorbě popisu A2 také přihlíženo. Celkově v rámci SERR vznikly popisy tří úrovní

⁵ V textu publikace *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A2* kolísají varianty slovního spojení „úroveň A2“ a „úroveň A 2“ (s mezerou mezi písmenem a číslicí). Pro jednotnost je v tomto textu používána varianta „úroveň A2“ v souladu s oficiálním názvem publikace.

⁶ Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úrovně ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta. (<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>) [cit. 17. 6. 2012].

znalostí: uživatel základů jazyka – A1, A2, samostatný uživatel – B1, B2 a zkušený uživatel – C1, C2. Pro češtinu jsou zatím vytvořeny popisy na prvních dvou úrovních, popis na úrovni zkušeného uživatele zatím není z důvodů náročné přípravy a ne příliš velké potřeby připravován.⁷

Co to vlastně publikace *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A2* je a co všechno v ní můžeme najít? Jedná se o popsání češtiny z funkčního a sémantického hlediska, jehož cílem je posloužit jako metodický základ a standard:

- 1) k sestavení výukových programů v rámci jazykových kurzů v rámci výuky češtiny pro cizince (v našem případě pro neslyšící);
- 2) k tvorbě učebních materiálů a pomůcek;
- 3) k zavedení standardních systémů zkoušek.

Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A2 uvádí, v jakých oblastech by uživatel jazyka na úrovni A2 (dále jen uživatel) měl být schopen se dorozumět. Specifikuje obsah jednotlivých okruhů a udává pojmy (asi 1000 lexikálních jednotek, které by měl uživatel znát pro orientaci v běžných komunikačních situacích (některé z nich jsou tzv. otevřené položky, u kterých není uveden přesný výraz, jako např. jména států, názvy povolání, sportů aj.) Navíc publikace obsahuje rozsáhlý popis gramatiky (i přehledy paradigmat) včetně doporučení, na které jevy je třeba se zaměřit a kterým naopak není třeba se věnovat (resp. není žádoucí je vůbec probírat, příp. je vhodné je pouze zmínit). Popis gramatiky může být dobrým vodítkem pro učitele jako návod pro zpracování konkrétních materiálů. Není ovšem možné probírat gramatické jevy postupně v posloupnosti uvedené v příručce. Jednotlivé jevy se musí probírat po částech, nejlépe podle jejich „využitelnosti“ – četnosti, s jakou se s nimi žák v reálném životě setká.⁸

⁷ Podrobněji Šindelářová, 2010.

⁸ Jako vhodné učebnice gramatiky češtiny při výuce neslyšících žáků můžeme doporučit např.: MACUROVÁ, A. *Umíme číst a psát česky. Učebnice češtiny pro neslyšící*. Praha, Divius, 1998; MACUROVÁ, A.; OTHOVÁ M., PROKEŠ, V. *Čeština pro neslyšící*. Praha: FRPSP, 2007 [CD ROM]; MACUROVÁ, A. *Rozumíme česky. Učebnice češtiny pro neslyšící*. Praha: Divius, 2003; CÍCHA HRONOVÁ, A.; ŠTINDLOVÁ, B. *Učíme se nejen česky. Učebnice češtiny pro neslyšící děti*. Praha: Jazykové centrum ULITA, 2011.

Seznámení s literárními žánry, stručný přehled literární historie a 30 literárních textů nám nabízí multimediální učební pomůcka pro výuku neslyšících *Čtení nás baví* (PETRÁŇOVÁ, R. *Čtení nás baví: úvod do literatury pro žáky ZŠ pro sluchově postižené*. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, 2011.)

Jako dobrý návod pro praktickou výuku mohou posloužit také učebnice češtiny pro cizince, např. od Lídy Holé, autorky celé řady výukových materiálů, která se dané problematice věnuje dlouhou dobu a učebnice neustále modernizuje a vytváří k nim srozumitelné manuály i zásoby her

Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A2 také obsahuje kapitulu o sociokulturních kompetencích uživatele (společenské zvyklosti⁹ a rituály, všeobecné zkušenosti) a kapitulu o zásadách české výslovnosti a intonace, kterou ale v této práci ponecháváme stranou.

k procvičování (nejnověji HOLÁ, L.; BOŘILOVÁ, P. *Čeština expres (A1/1)*. Praha: Akropolis, 2011. nebo HOLÁ, L.; BOŘILOVÁ, P. *Čeština expres (A1/2)*. Praha: Akropolis, 2011. Konkrétně pro úroveň A2 je to učebnice HOLÁ, L. *New Czech step by step*. Praha: Akropolis, 2008 (lekce 11–15).

Pro procvičování slovní zásoby na úrovni A2 je také vhodný materiál, který vznikl v rámci semináře Komunikační modul na FF UK, ÚČTJK, obor ČNES, pod vedením lektorky Mgr. Barbory Kosinové a obsahuje zásobník 40 cvičení včetně aplikace na tři ukázkové texty. V současnosti je připravována internetová verze opatřená překlady do českého znakového jazyka. BŘINKOVÁ, L.; MOUDRÁ, A.; STAŇKOVÁ, V. *Vytváření metodické příručky – Procvičování slovní zásoby pro žáky 2. stupně základní školy pro sluchově postižené*. Praha: FF UK, 2011.

⁹ Při výuce základních společenských pravidel lze využít DVD *Základy společenské etikety pro neslyšící děti*, které bylo vytvořeno studenty oboru ČNES (FF UK, ÚČTJK) pod vedením Mgr. Nadi Dingové (DVD určeno spíše mladším žákům, dostupné na FF UK nebo ve Federaci rodičů a přátel sluchově postižených, zdarma). Velice užitečné anotace učebnic vhodných k použití ve výuce neslyšících žáků najdeme v článku Přehled učebnic češtiny pro cizince, zpracovaný autorkami A. C. Hronovou, L. Břinkovou, K. Čížkovou a M. Hudečkovou publikovaný v elektronickém sborníku *Čeština ve výuce neslyšících*. Praha: Jazykové centrum ULITA, 2011.

2.2 Zaměření práce na úroveň A2

Přijmeme-li za svůj fakt, že čeština je pro české neslyšící cizím jazykem a že chceme češtinu neslyšící podle toho také vyučovat, vede nás to nutně k otázce, jakou jazykovou úroveň by měl neslyšící žák ovládat v tom kterém věku, resp. v jaké třídě základní školy nebo v jakém ročníku střední školy. My jsme už v této práci výše naznačili, že za cílovou skupinu pro úroveň A2 považujeme žáky druhého stupně základní školy. Z čeho tak usuzujeme? Vzali jsme si na pomoc Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který určuje, že výuka cizího jazyka by měla na ZŠ směřovat k dosažení úrovně A2.¹⁰

Tento požadavek by byl zároveň v souladu s tím, že na konci střední školy by měl žák ovládat češtinu na úrovni B1, aby mohl obstát u státní maturitní zkoušky¹¹, která je pro tuto úroveň vytvořena.

Zdá se také, že toto určení úrovně A2 pro 2. stupeň základní školy odpovídá praxi alespoň v některých školách pro sluchově postižené, protože např. přijímací testy¹² z češtiny na střední školu pro sluchově postižené (SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5, 150 00) odpovídají úrovni A2.¹³

Úroveň A2 jsme pro soubor textů a cvičení zvolili z toho důvodu, že i přes množství nově vzniklých materiálů ještě pro tuto úroveň nebyla vytvořena učební pomůcka, která by se zaměřovala přímo na rozvoj čtenářských dovedností a věnovala jim dostatečně velkou pozornost. Nové učebnice češtiny pro neslyšící jsou věnovány více gramatice nebo výuce češtiny komplexně. Rádi bychom proto vytvořili materiál, který se bude soustředit především na čtení s porozuměním.

¹⁰ „Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Vzdělávání v Cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v Dalším cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A1 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky)“ Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> [cit. 28. 4. 2012].

¹¹ Zkouška z českého jazyka v úpravě pro neslyšící (ČJN) je modifikací zkušebního předmětu český jazyk a literatura a je určena výhradně žákům se sluchovým postižením zařazeným do skupiny 3. Obsahově se nejvíce blíží zkoušce z českého jazyka jako jazyka cizího (mj. neobsahuje literaturu) při současném zohlednění některých výjimek pro žáky se sluchovým postižením (zkouška nezahrnuje poslech, modifikovaná ústní zkouška je realizována prostřednictvím písemné interakce vedené formou chatu). Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/modifikovane-zkousky-1404034018.html> [cit. 28. 4. 2012]. I přesto, že v červnu 2012 se zdá, že projekt státních maturit bude možná úplně ukončen, jsme přesvědčeni o tom, že testování češtiny neslyšících jako cizího jazyka je správné a úroveň B1 je ta nejnižší možná, která by mohla být pro tuto zkoušku zvolena.

¹² Ukázkový test je dostupný na [www: www.sksp.org](http://www.sksp.org).

¹³ osobní sdělení vyučujících z výše zmiňované školy

Současně v existující nabídce textů pro neslyšící převažují především upravené literární texty, často pohádky a dětské příběhy.¹⁴ Ty jsou samozřejmě důležité a potřebné, zejména pro probuzení zájmu o četbu, ale při rozvoji čtenářských dovedností není pouze jeden typ textů dostačující. Také nám chybí návody, jak s autentickými texty, se kterými se žáci mohou setkat v každodenním životě (novinové články, upozornění, formuláře, inzeráty, přihlášky apod.), pracovat.

Naším cílem tedy je, aby tato cvičebnice poskytla vhodné praktické texty společně s návodem, jak je používat při snaze o zlepšování čtenářských dovedností neslyšících.

2.3 Čtení na úrovni A2

Na úvod je třeba zmínit, že Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A2 (dále jen „Popis A2“) je směřována k dospělému uživateli, proto například některá vybraná témata se pro žáka 2. stupně ZŠ nebudou hodit. Samotný SERR však upozorňuje na to, že pedagog při plánování výuky musí promyslet, s kým bude pracovat, a podle toho přizpůsobit učební materiály i výuku samotnou. Měli bychom se zamyslet nad těmito otázkami¹⁵:

- 1) *Co budou studenti potřebovat s pomocí jazyka dělat?*
- 2) *Co se potřebují naučit, aby byli schopni dosáhnout těchto cílů užíváním jazyka?*
- 3) *Co je vede k tomu, aby se učili?*
- 4) *Jací jsou to lidé (věk, pohlaví, vzdělání a sociální původ)?*
- 5) *Jaké znalosti, dovednosti a zkušenosti mají jejich učitelé?*
- 6) *Jaký mají studenti přístup k učebnicím, příručkám (slovníkům, gramatikám atd.), audiovizuálním pomůckám, počítačům, počítačovým programům atd.?*
- 7) *Kolik času si mohou dovolit (či chtějí, jsou schopni) učení věnovat?*

Odpovědi na tyto otázky se mohou u každého učitele lišit. Shodneme se však jistě na tom, že čeština bude pro každého neslyšícího velice podstatná

¹⁴ K problematice upravených textů pro neslyšící viz např. PTÁČKOVÁ, K. *Specifika čtenáství u neslyšících dětí mladšího školního věku – se zaměřením na problematiku upravovaných textů*. 2011. [disertační práce] Praha : 2011.

¹⁵ SERR, str. 16.

v průběhu celého života jako prostředek komunikace se slyšící společností. Poslech a mluvení bude u neslyšících stát stranou, nahrazovat ho bude čtení a psaní. Protože neslyšící žák při neporozumění psanému textu mimo školní prostředí bude mít zřídka možnost obrátit se na někoho s prosbou o vysvětlení (a pokud, tak psanou formou), stává se pro něj dovednost čtení s porozuměním naprosto zásadní.

Pokusme se nyní informace z tabulky č. 1 ohledně úrovně A2 konkretizovat vzhledem k naší cílové skupině, žákům 2. stupně ZŠ. Do oblastí, které se žáka budou bezprostředně týkat, bychom samozřejmě zařadili informace o něm samém a rodině. Místo zaměstnání bude výraznou roli v životě žáka hrát škola, učitelé a spolužáci. Na místě je jistě také téma různých mimoškolních zájmu a aktivit. Neměli bychom zapomínat na dopravu, především na cestování hromadnými dopravními prostředky. Vzhledem k tomu, že i v dnešní době je stále mnoho informací v dopravě předáváno především hlášením (jména zastávek, nenadále situace na cestě, náhlé změny v provozu, úvodní a závěrečná hlášení ve vlacích a autobusech), musí být neslyšící jedinec schopen se spolehlivě orientovat v informačních tabulích a tištěných brožurách.

V tabulce č. 2, která slouží k sebehodnocení žáků, najdeme popis čtenářské dovednosti pro úroveň A2. Neslyšící žák na 2. stupni by si měl umět poradit s jednoduchými texty, najít v nich informace, které potřebuje, a rozumět jednoduchým osobním dopisům. Jistě zde významnou roli hraje internet, který může být pro žáka důležitým zdrojem informací a místem pro komunikaci s přáteli či seznámení (v rámci sociálních sítí, chatu a komunikačních programů).¹⁶

V pilotní verzi aplikace Evropského jazykového portfolia (EJP)¹⁷, které pracuje rovněž s úrovněmi podle SERR, má žák při hodnocení svých komunikačních dovedností k dispozici tato vyjádření:

¹⁶ Učitelé by měli seznámit děti s bezpečnými pravidly komunikace na internetu.

¹⁷ Evropské jazykové portfolio je projekt vytvořený Radou Evropy. Jedná se o pracovní sešit, který obsahuje 3 části: jazykový pas, jazykový životopis a dossier (sbírka prací a podkladů studenta). Má studenty motivovat k učení cizích jazyků, podporovat jejich dovednost komunikovat a vést je k tomu, aby si shromažďovali dokumenty o své komunikativní kompetenci v různých jazycích. Student společně s pedagogem by se měl učit ohodnotit sám sebe (měřítka jsou vytvořena v souladu se SERR) a také si stanovit cíle, kterých chce dosáhnout (více na <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>).

V krátkých článcích v časopisech pro děti a mládež rozumím tomu nejdůležitějšímu, když znám téma, o kterém se píše.

Rozumím krátkému jednoduchému dopisu/e-mailu o známých věcech (například o přátelích nebo rodině).

Rozumím jednoduchým pravidlům hry a pokynům učitele nebo kamarádů.

Umím vyhledat potřebné informace v jednoduchých textech (například na plakátu, v jízdním řádu.)

Rozumím jednoduchému návodu s obrázky (například kuchařskému receptu, pracovnímu postupu při sestavení jednoduchého výrobku).

Vidíme, že zde sebehodnotící vyjádření jsou již přizpůsobena mladší cílové skupině. Při procvičování čtenářských dovedností můžeme používat texty určené široké veřejnosti, ale také ty s tematikou neslyšících – např. pozvánky na tlumočené koncerty, představení ve znakovém jazyce, přednášky s neslyšícími hosty; informace o otevírací době speciálních knihoven, pozvánky na kroužky pro neslyšící, články o sportovních úspěších neslyšících apod.

Tabulka č. 1: Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice

Uživatel základů jazyka	A1	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.
--------------------------------	-----------	--

	A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.
Samostatný uživatel	B1	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
	B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.

Zkušný uživatel	C1	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
	C2	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených i psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.

Tabulka č. 2: Evropské úrovně – stupnice pro sebehodnocení – část čtení

A1	Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalozích.
A2	Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.
B1	Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přání v osobních dopisech.
B2	Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujímají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současné prózy.
C1	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým a jsem schopen/ schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy,

	když se nevztahují k mému oboru.
C2	Snadno čtu všechny formy písemného projevu, včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou např. příručky, odborné články a krásná literatura.

SERR nám nabízí také podrobněji rozdělenou modelovou stupnici obsahující tzv. deskriptory popisující jazykovou úroveň. Někdy je stupnice rozdělena proto, aby usnadnila použití úrovní při plánování a hodnocení učení v rámci několika let školní docházky. Pro naše účely si v této tabulce neuvádíme deskriptory na ostatních úrovních, ale pouze na úrovni A2:

Tabulka č. 3: Čtení – popis dovedností pro úroveň A2 podle SERR

čtení s porozuměním – všeobecná stupnice (mezi úrovní A2 a B1)	Rozumí krátkým, jednoduchým textům, které se týkají běžných konkrétních záležitostí a obsahují častou každodenní slovní zásobu nebo jazyk vztahující se k práci.
A2 čtení s porozuměním – všeobecná stupnice	Rozumí krátkým, jednoduchým textům obsahujícím nejčastěji užívanou slovní zásobu včetně internacionalismů, které existují v jeho/jejím mateřském jazyce.
čtení korespondence (mezi úrovní A2 a B1)	Rozumí základním typům standardních dopisů a faxů (obsahujícím žádosti o informace, objednávky, potvrzení atd.) týkajících se běžných témat.
čtení korespondence A2	Rozumí krátkým, jednoduchým osobním dopisům
orientační čtení A2	Umí vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích, bibliografiích a jízdních řádech. Dokáže vyhledat určitý druh informací v seznamech a požadovanou informaci z nich vybrat (např. najít službu nebo řemeslníka ve Zlatých stránkách). Dokáže pochopit obvyklá značení a nápisy na

	<p>orientačních a informačních tabulích na veřejných místech, tj. na ulici, v restauraci, na vlakovém nádraží atd.;</p> <p>na pracovištích, kde se jedná o orientační tabule, pokyny, výstražné nápisy.</p>
čtení pro informaci a pochopení argumentace A2	Dokáže rozpoznat určité informace v jednodušších psaných materiálech, se kterými přichází do styku, jako jsou dopisy, brožury a krátké novinové články popisující události.
čtení pokynů (mezi úrovní A2 a B1)	Dokáže porozumět směrnicím, například týkajícím se bezpečnosti, pokud jsou vyjádřeny jednoduchým jazykem.
čtení pokynů A2	Dokáže porozumět jednoduchým návodům k přístrojům, se kterými se setkává v každodenním životě, např. u veřejného telefonu.

Popis A2 blíže specifikuje podmínky, které text musí obecně splňovat (text, se kterým se uživatel setká ve škole nebo mimo školu), aby uživatel jazyka na úrovni A2 rozuměl jeho **hlavním myšlenkám**: text musí mít obsah shodný s danou jazykovou úrovní, být přehledný po stránce obsahové i formální (dobrá čitelnost a členění do odstavců, doplnění obrázky) a musí podávat informace výlučně explicitně.¹⁸ Texty by měly být kratší, snazší, měli by mít jednodušší stavbu (oproti textům z prahové úrovně B1) a obsahově by měly být orientovány na konkrétní situace, které vycházejí z osobní zkušenosti uživatele.

Uživatel by měl být schopen využívat interpretační dovednosti a umět rozpoznat podstatu jednoduchým způsobem sdělované informace, rozlišit hlavní od vedlejšího, fakta od komentáře a využít vodítka pro lepší orientaci v textu (titulky, mezititulky, odstavce, obrázky, grafy, typografickou úpravu).

I přes snahu učitelů a potenciální dokonalost učebních materiálů se uživatel v reálném životě může setkat s nepředvídatelnými situacemi. Měl by být připraven se s takovými obtížemi vyrovnat a ovládat některé tzv. **kompenzační strategie**:

¹⁸¹⁸ Dále Popis A2 omezuje text na takový, u kterého porozumění nevyžaduje znalost reálií a kulturního prostředí. Toto omezení ale v případě českých neslyšících není potřeba uplatňovat, alespoň ne v takové míře.

- 1) vyrovnat se s výskytem neznámých jazykových prvků v textu;
- 2) hledat a najít řešení problémů způsobených nedostatečnými jazykovými dovednostmi;
- 3) nebýt vyveden z míry tím, že si v daném okamžiku není jistý konkrétní společenskou normou.¹⁹

Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A2 tyto kompenzační strategie uživatele-čtenáře popisuje takto:²⁰

Tabulka č. 4: Kompenzační strategie uživatele-čtenáře

<p>a/ rozpoznat významy odvozených slov vytvořených z prvků (základ a afixy), které jsou studentovi známé a které se kombinují v souladu s produktivními pravidly tvoření slov, pokud tyto významy jsou přímo odvozeny ze známého základu s danými prvky a s všeobecně aplikovanými pravidly tvoření slov;</p> <p>b/ odhadnout význam neznámých prvků (zejména fráze, slovní spojení a slova) z kontextu známých prvků, který umožňuje tyto významy identifikovat;</p> <p>c/ správně interpretovat významy tzv. mezinárodních slov, která jsou studentovi známá z jeho rodného jazyka a jejichž formální vztah k ekvivalentu v jeho rodném jazyce je úplně jasný a průhledný; student si je vědom existence tzv. <i>faux amis</i> („zrádných slov“) a rovněž rozdílů ve významech tzv. mezinárodních slov při přenosu z jednoho jazyka do druhého;</p> <p>d/ zjistit významy neznámých slov nebo frází ve dvojjazyčném slovníku nebo v abecedně seřazeném seznamu slov, právě tak jako ve výkladovém slovníku za předpokladu, že je ve slovníku použito převážně takových výrazů, které student zná;</p> <p>e/ odvodit specifické informace z textu obsahujícího neznámé prvky, za předpokladu, že to nevyžaduje další vědomosti a dovednosti než ty, které byly uvedeny výše, přičemž přijatelným stupeň obtížnosti textu závisí na tom, má-li nebo nemá-li student k dispozici slovník či podtextový slovníček.</p>
--

Je zřejmé, že body c) a d) opět nelze bez problémů aplikovat na situaci neslyšících žáků.

V bodě c) je problematické to, že znakový jazyk nemá psanou podobu, tudíž žádné slovo českého textu nebude žákovi známé z rodného jazyka.

V Popisu A2 také najdeme charakteristiky textů,²¹ u kterých se očekává, že je uživatel zvládne číst s porozuměním. Z položek seznamu je patrné zaměření

¹⁹ Což by opět pro českého neslyšícího nemělo být takovým problémem jako pro cizince, kteří jsou v České republice teprve několik let.

²⁰ Popis A2, str. 121–122 (písmo zvýrazněno autorkou).

na dospělého uživatele. Některá z daných typů textů pravděpodobně neslyšící žák s jazykovou úrovní A2 nebude zatím potřebovat (např. „informace o kursech deviz“). Při tvorbě výukových materiálů lze samozřejmě vybrat text podobného typu, ale zaměřený na oblast, která bude neslyšícího žáka zajímat (viz výše komentáře k tabulkám č. 1 a 2).

Tabulka č. 5: Typy textů pro úroveň A2

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">– informační a směrové tabule a nápisy (např. v supermarketech, obchodních domech, na ulici a v rámci silničního provozu, na poště, na nádraží, v nemocnici apod.);– jednoduché letáky, plakáty apod. (např. při návštěvě kina, divadla, muzea, výstavy, diskotéky apod.);– jednoduché vývěsky, pokyny či nápisy u přepážek (např. na poště, na nádraží, v bance apod.);– jednoduché pokyny (např. jak používat telefonní přístroj v automatu, jak používat prodejní automaty apod.);– informace o kursech deviz (v bance);– tabulky s ordinačními hodinami lékaře, specializací lékaře, názvy nemocničních oddělení apod.;– jednoduché instrukce (např. v čekárně pro pacienty instrukce typu <i>Vypněte mobil, prosím.</i>);– jednoduché inzeráty (např. o koupi a prodeji, o pronájmu bytu či domu, o volných pracovních místech apod.);– informace o dopravním spojení;– jízdní řády;– programy televize a rozhlasu (orientačně);– jednoduché nadpisy článků v novinách a v časopisech;– jednoduchou předpověď počasí v novinách (doplněnou obrázkou);– jednoduché formuláře (na letišti, v hotelu, penzionu apod.);– jednoduchou osobní korespondenci (pohlednice, krátké dopisy, e-mailové zprávy). |
|---|

²¹ Popis A2, s. 113 (písmo zvýraznila a text ohraničila autorka)

2.4 Tematické oblasti komunikace na úrovni A2

Popis A2 také podrobně vyjmenovává, v jakých tematických oblastech by se měl uživatel být schopen orientovat:

- 1) **zajišťování běžných potřeb a úkolů** (např. cestování, ubytování, nakupování, využití volného času);
- 2) **poskytování a získávání konkrétních informací** (týká se osobních i neosobních informací);
- 3) **vytváření a udržování sociálních a profesionálních kontaktů** (v práci, v roli hostitele a hosta, společenského styku ad.);

Tyto tři typy komunikačních situací, do kterých se uživatel může dostat, jsou dále konkretizovány. Jak už jsme zmínili výše, zde popisované příklady nelze vždy aplikovat na situaci neslyšícího. V případech, kdy Příručka uvádí telefonický či ústní hovor, přichází pro neslyšícího v úvahu psaná komunikace nejen elektronicky (e-mail, sms, chat), ale při aktuální potřebě také výměna informací klasicky pomocí tužky a papíru. Mnohdy bude také pro neslyšícího vhodnější zvolit tlumočníka českého znakového jazyka (např. při jednání na policejní stanici). Za prvé proto, že často neinformovaná veřejnost si mluvenou řeč neslyšících vysvětluje špatně²², za druhé proto, že např. při policejním výslechu zajisté upřednostníme použití mateřského jazyka než cizího.

V kapitole Specifické pojmy najdeme cca 1000 lexikálních jednotek rozdělených do 13 následujících oddílů:

- 1) osobní údaje;
- 2) dům, domácnost, nejbližší okolí;
- 3) každodenní život;
- 4) volný čas, zábava;
- 5) cestování;
- 6) vztahy s lidmi;
- 7) sdělovací prostředky, sdělovací technika;
- 8) zdraví, nemoc;
- 9) vzdělání;

²² Neslyšící nemají sluchovou oporu, a tak je jejich mluvená řeč (pokud ji vůbec používají) často velice nesrozumitelná a veřejnost ji bohužel může pochopit jako projev psychického postižení apod.

- 10) nákupy;
- 11) stravování;
- 12) služby;
- 13) počasí, podnebí.

Oněch 1 000 lexikálních jednotek ovšem není myšleno jako závazné lexikální učivo, ale spíše jako vodítko, které by mělo vyučujícím usnadnit plánování výuky. V souladu s tím je seznam „otevřen“ také učitelům neslyšících, kteří si mohou lexikální pojmy přizpůsobit tomu, co považují právě pro svou cílovou skupinu za důležité.

2.5 Evropské jazykové portfolio

Než uzavřeme tuto kapitolu, rádi bychom ještě jednou připomněli výše zmíněné Evropské jazykové portfolio. Jedná se o projekt vytvořený Radou Evropy, který pracuje s rozdělením úrovní jazyka podle SERR a v jehož rámci vzniklo několik důležitých dokumentů. Celý projekt slouží k tomu, aby žáky motivoval k učení cizích jazyků, podporoval jejich dovednost komunikovat a vedl je k tomu, aby si shromažďovali dokumenty o své komunikativní kompetenci v různých jazycích.

Podle zpětných vazeb uvedených v Evropském jazykovém portfolio – Příručce pro učitele a školitele vyučující oceňují především to, že v Portfoliu jsou jasně stanoveny cíle a výsledky vyučování jsou zřejmé, proto se s ním jednoduše pracuje. Žáci mohou snáze sledovat své pokroky a práce s Portfoliem je baví. Deskriptory vedou vyučující k tomu, že se více zamýšlí nad cíli výuky.²³

Pro naši cílovou skupinu, tedy žáky na 2. stupni ZŠ, je vhodné Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11–15 let v České republice. V jedné z jeho tří částí, v Jazykovém pase si žáci mohou zapisovat své pokroky a hodnotit společně s učitelem, jakých úspěchů dosáhli. Domníváme se, že může být přínosné zařadit používání Portfolia do výuky čtenářských dovedností neslyšících.

²³ Podrobněji Little, Perclová, 2005, s. 17–18.

2.6 Závěr

V této kapitole jsme se pokusili čtenáři objasnit, co pro učitele a žáka bude znamenat ovládnání jazyka na úrovni A2 podle SERR, zejména pro dovednost čtení s porozuměním. Jaké dovednosti by měl žák na této úrovni mít, jaké texty by měl vyučující pro výuku čtení vybrat a na jaké cíle se zaměřit. V následující kapitole se budeme zabývat tím, jaké typy cvičení může učitel zvolit při čtení v cizím jazyce a jakým způsobem by s nimi měl pracovat.

3. Rozvoj čtenářských dovedností při výuce cizího jazyka

3.1 Problémy neslyšících při recepci psaného textu

Ještě než se začneme zabývat plánováním lekcí čtení s porozuměním při výuce cizího jazyka, podívejme se ve stručnosti na specifickou situaci neslyšících, na to, v čem se liší od situace intaktní populace při výuce čtení s porozuměním. Neslyšící žáci se při recepci psané češtiny ocitají v nevýhodě oproti slyšící většině. Tato problematika je složitá a nelze ji uzavřít nějakým jednoduchým konstatováním a univerzální radou, jak se s ní vypořádat. Shrňme si alespoň stručně prvky, které stěžují výchozí situaci těchto žáků:

- 1) často jim dlouho chybí jakýkoli jazyk, ke znakovému jazyku nemívají přístup a mluvená čeština jim není dostupná;
- 2) slyšící děti se při výuce psaní a čtení učí jen další formu jazyka, který již znají; Pro neslyšící děti je psaná forma češtiny první setkání s tímto jazykem, učí se česky psát a číst, aniž by tento jazyk uměli dříve ovládat v mluvené formě a měli s ním akustickou zkušenost; nemohou si ho tedy přirozeně osvojit nápodobou, ale musí se jej učit;
- 3) jsou hendikepováni nedostatkem informací (ke kterým mají slyšící děti od malička přístup);
- 4) dalším problémem je také to, že výchovně vzdělávací proces nebyl dlouho dobře nastaven a neslyšící děti postrádaly i ve škole komunikační kód, kterým by se mohly dobře porozumět. (Viz Poláková, 2000, str. 29–31.)

Poláková se ve své diplomové práci (Poláková, 2000, str. 32–37) věnuje mj. tomu, jaké jsou konkrétní příčiny této horší recepce textu. Rozděluje je na 1) problémy týkající se nedostatečné znalosti na úrovni povrchové struktury textu (zde patří pomalá identifikace grafémů, omezená slovní zásoba, omezené znalosti gramatiky a syntaxe, neznalost obrazného způsobu vyjadřování); problémy 2) související s hloubkovou strukturou textu, 3) s nedostatečnou úrovní rozvoje metakognitivních schopností a nakonec 4) také problém nedostatečné motivace ke čtení.

Vzhledem k zaměření a rozsahu této práce zde ale nemůžeme jednotlivé body podrobně rozebírat. Chtěli jsme je ale připomenout, protože pedagog

neslyšících by je měl mít stále na paměti. Nyní přejdeme k rozvoji čtenářských dovedností, jak nás s nimi seznamují publikace zaměřené na výuku čtení neslyšících a výuku čtení v cizím jazyce.

3.2 Cíl programu rozvoje čtenářských dovedností

Než se začneme zabývat typy cvičení, způsoby čtení a dalšími věcmi, které souvisí s výukou čtení s porozuměním, musíme si nejdříve vysvětlit to, jaký vůbec celkový přístup by měl vyučující k hodinám čtení zaujímat. Jaká je rozdílnost této výuky od výuky jazyka jako takového. Jaká základní pravidla by měla být pro výuku čtení s porozuměním stanovena. Christine Nuttallová²⁴, členka Cambridge ESOL od roku 1997, současná ředitelka oddělení Communications and Stakeholder Relations, učitelka s 25letou praxí, nám ve své učebnici *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (1996) objasňuje zásady, které bychom měli pro výuku čtení s porozuměním dodržovat.

Nuttallová je toho názoru, že lekce čtenářství (jako výuky čtení s porozuměním) bývají často přehlíženy, především u začínajících žáků (studentů). To, že je lekce založená na textu, ještě neznamena, že je to správná výuka čtení s porozuměním. V čem je tedy taková výuka jiná?

Začneme tím, že vybereme jiný typ textu. Takový, který je určen k informování a/nebo zábavě, nikoliv k výuce cizího jazyka. I když může být jazyk textu upraven na úroveň našich žáků (a tak může být vhodný i k procvičování jazykových jevů), měli bychom se soustředit především na sdělování informací. Cíl i postup hodiny se bude výrazně lišit od jazykové lekce, která se soustředí na slovní zásobu nebo strukturu jazyka a kde je smysl textu podřadný. Během lekcí zaměřených na čtení s porozuměním chceme dosáhnout především toho, aby žáci používali jazyk k odvození informace z textu. Smysl je centrální a jakákoliv nabytá jazyková znalost pro nás bude jen doprovodným benefitem. (Srov. Nuttall, 1996, s. 30.)

Samotný výběr textu ještě nezajistí správnou stavbu naší hodiny. Co by tedy mělo být **cílem výuky čtení s porozuměním**? Taková výuka by měla žákům

²⁴ Pro lepší srozumitelnost textu přechylujeme v této práci příjmení Nuttall na „Nuttallová“. V odkazech na citace a bibliografii jméno ponecháváme v originále.

umožnit, aby si užívali čtení cizích autentických textů (nebo přinejmenším aby se při něm cítili pohodlně) bez pomoci, v přiměřené rychlosti a s adekvátním porozuměním. Co máme touto definicí na mysli?

„*Umožněním*“ máme na mysli fakt, že je podstatné, co udělá žák, nikoli učitel. „*Bez pomoci*“ je důležité proto, že mimo školu žák nebudeme mít na blízku učitele, který by mu s porozuměním textu mohl pomoci. „*Užíváním si*“ chceme upozornit na výběr textů, které budou žáka zajímat. Správná hodina čtení by totiž neměla zanedbávat radost a zájem, který může čtení vyvolávat. „*Cizí texty*“ naznačují, že je lepší je číst 2 texty jednou, než 1 text dvakrát (samozřejmě v procesu čtení textu někdy potřebujeme text přečíst vícekrát). „*Autentickými texty*“ chceme vyzdvihnout texty praktického charakteru. K čemu by nám byla dovednost čtení, pokud by nám neumožnila číst texty, které potřebujeme v reálném životě? „*Přiměřená rychlost*“ poukazuje na to, že pro různé texty a různé cíle používáme jiné způsoby čtení. A naposled „*přiměřené porozumění*“ nám připomíná, že nemusíme vždy rozumět každému slovu (záleží na účelu textu). Někdy je to nezbytné, jindy je to ztráta času. Pokud se ale rozhodneme, že nemusíme rozumět úplně všemu, důvod musí být jasný nám i žákům. Takové rozhodnutí nesmí pramenit z neschopnosti textu porozumět. (Srov. Nuttall, 1996, s. 31–32.)

Používání autentických textů při výuce čtení s porozuměním doporučuje např. i Beatrice Ostern Hartová²⁵ v knize *Teaching Reading to Deaf Children* (1978). Vyzdvihuje roli autentických, zejména tzv. funkčních textů (tj. textů praktického zaměření), při motivaci žáků. Udává příklady takových textů pro cílovou skupinu mladších neslyšících žáků a upozorňuje na to, že je bezpočet situací, kdy můžeme čtení takových textů s žáky trénovat: návod na novou hru, popis sestavení hračky, porovnání cen sladkostí v obchodech, vyhledávání správného krmiva pro psa ad. Používáním takovýchto textů žákům ukazujeme, jak podstatnou úlohu hraje (resp. může hrát) čtení v jejich životě (viz Ostern Hart, 1978, s. 26).

²⁵ Pro lepší srozumitelnost textu přechylujeme v této práci příjmení Ostern Hart na „Ostern Hartová“. V odkazech na citace a bibliografii jméno ponecháváme v originále.

Domníváme se, že je možné se s cíli formulovanými Nuttallovou ztotožnit i při výuce neslyšících žáků. Zapamatujme si tedy tento cíl pro výuku čtení s porozuměním a v následující kapitole se podívejme na další podstatnou složku výuky, a to na úkol učitele při rozvoji čtenářských dovedností.

3.3 Úkol učitele při rozvoji čtenářských dovedností

V předchozí kapitole jsme si řekli, že „se počítá“ to, co udělá žák, ne učitel. Nuttallová souhlasí s názorem, že měřítko učitelova úspěchu je to, jak moc je žák schopen obejít se bez jeho pomoci. Znamená to tedy, že učitel nemůže nic dělat? Právě naopak, učitelův úkol je velký. Zodpovědnost učitele zahrnuje tyto úkoly:

- 1) **motivovat žáky** – učitel by měl číst, „kudy chodí“, aby ho žáci viděli a mohli si tak uvědomit, že čtení je zábavné a užitečné;
- 2) **pomáhat žákům, aby si užívali čtení;**
- 3) **rozumět tomu, co čtení přináší**, jak jazyk sděluje informaci a jak je text složen dohromady;
- 4) **zjistit, co žáci umí a neumí**, a založit plán výuky čtení s porozuměním tak, aby rozvíjel schopnosti, které žákům chybí;
- 5) **vybrat vhodný text;**
- 6) **vybrat vhodné aktivity a úkoly;**
- 7) **připravit žáky** na to, aby se ujali úkolů;
- 8) **ujistit se, že každý žák pracuje produktivně,**
- 9) **monitorovat proces výuky.** (Srov. Nuttall, 1996, s. 32–33.)

Opět se můžeme podívat do publikace Ostern Hartové (1978), která je zaměřena na rozvoj čtenářských dovedností neslyšících, a srovnat pohled obou autorek na úlohu učitele. Ostern Hartová uvádí 3 hlavní úkoly, a to:

- 1) klást důraz na **bohatost materiálů**,
- 2) vzbuzovat **zájem o četbu**,
- 3) sledovat **individuální úroveň žáků** (zde Ostern Hartová apeluje na učitele, aby své žáky „pozorovali“ a zjišťovali, jaké texty je zajímají, jaký mají ke čtení přístup, jak si umí poradit s neznámými slovy, jak často dělají při čtení pauzy, zda

čtou pomalu, nebo příliš rychle a pouze letmo, jak si užívají, co čtou, jak textu rozuměli apod.). (Viz Ostern Hart, 1978, s. 11–12.)

Vidíme tedy, že ačkoli se obě autorky zaměřují na jinou cílovou skupinu (Nuttallová na výuku čtení v cizím jazyce, Ostern Hartová konkrétně na výuku neslyšících), jejich pohledy nejsou protichůdné, ale naopak se doplňují. Také v české literatuře najdeme podobné názory na úkol učitele při rozvoji čtenářských dovedností neslyšících žáků. **Macurová** (1999) uvádí, že při čtení s neslyšícím žákem bychom měli klást důraz na tyto věci:

- 1) ukazovat neslyšícímu, že **tištěnému nebo psanému slovu se** v jeho okolí **připisuje důležitost**: neslyšící by měl své dospělé vzory vídat s knížkami, časopisy, novinami, dopisy apod.;
- 2) neslyšícímu žákovi (dítěti) by mělo být jasné, že **čtení** k něčemu je, že **předává zprávy, informace**;
- 3) žák by měl vidět praktické výsledky čtení; měli bychom ho na **souvztažnost čteného textu a praktického života** neustále upozorňovat;
- 4) neslyšícího bychom měli od malička **seznamovat s pravidly a konvencemi čtení** (např. s tím, že knížky se čtou od začátku do konce, stránky odshora dolů, řádky zleva doprava, text je nějakým způsobem členěn, vedle textů bývají také obrázky apod.). (Srov. Macurová, 1999, s. 36.)

Z předcházejících odstavců je tedy zřejmé, že toho není málo, na co by měl učitel myslet a co by měl neustále mít na paměti. Přístup učitele a jeho zodpovědnost je jistě základním požadavkem pro dobře fungující výuku.

V další kapitole nás čeká exkurz do dvou speciálních typů čtení, se kterými budeme později při plánování výuky čtení s porozuměním počítat, a potřebujeme jim proto rozumět. Jedná se o tzv. „scanning“ a „skimming“.

3.4 „Scanning“ a „skimming“ při rozvoji čtenářských dovedností

Vzpomeňme si nyní na cíl výuky čtení s porozuměním formulovaný Nuttallovou: Výuka by měla žákům umožnit, aby si užívali čtení cizích autentických textů (nebo přinejmenším aby se při něm cítili pohodlně) bez pomoci, v přiměřené rychlosti a s adekvátním porozuměním. Přiměřenou rychlost jsme si vysvětlili jako schopnost studenta rozpoznat, jaký způsob čtení se hodí pro

určitý typ textu nebo pro určitý účel. Právě přizpůsobivý čtenářský styl je znak kompetentního čtenáře. Pokud nebudeme žáka povzbuzovat k tomu, aby používal „scanning“ „skimming“ a aby se naučil řešit některé texty s určitým stupněm „neúcty“, možná se z něj nikdy nestane efektivní čtenář. (Srov. Nuttall, 1996, s. 32.) O co se tedy jedná při tzv. „scanningu“ „skimmingu“ textů?

Termínem „**scanning**“²⁶ (který znamená v překladu do češtiny „snímání“) máme na mysli rychlé „prohlédnutí“, mohli bychom říci „prolétnutí“ textu proto, abychom našli specifickou informaci (např. jméno nebo datum) nebo abychom získali první dojem, zda se text hodí našemu záměru (např. zda je v knize o zahradničení uvedeno něco o určité nemoci rostlin).

Anglický termín „**skimming**“ bychom mohli volně přeložit do češtiny jako „klouzání po povrchu“ (zde po povrchu textu). Jak už jsme si řekli výše, je to jedna z technik, která je nezbytná proto, aby byl žák opravdu efektivním čtenářem. Při „skimmingu“ se jedná o to, že čtenář rychle „prohlédne“ text, aby určil jeho podstatu, např. aby zjistil, zda téma textu je relevantní pro jeho referát, nebo si udržel povrchní informovanost o tématu, které není středem jeho zájmu. Ve většině případů se při čtení novin jedná právě o „skimming“.

Rozdíl mezi těmito dvěma technikami není zásadní. V obou případech čtenář „přelétne“ očima text a všimne si např. začátků a konce odstavců, názvů kapitol apod. Obě techniky jsou důležité. Nezabývá nás potřeba pečlivého čtení, ale umožňují čtenáři vybrat texty nebo části textů, které potřebuje. Oba tyto způsoby čtení vyžadují praxi, aby si je čtenář osvojil. Procvičování těchto technik můžeme ve třídě praktikovat během skupinové práce. (Srov. Nuttall, 1996, s. 48–49.)

Při procvičování „scanningu“ např. zadáme žákům úkol, aby našli jednotlivé slovo nebo fakt v textu/knize. (Lépe se scanning trénuje na delších textech.) Aby se jednalo o „scanning“, musí být čtení rychlé. Můžeme žáky např. požádat, aby našli na s. 5 informaci o tom, kdy zemřel Shakespeare, nebo zjistili, kolikrát se na s. 27 vyskytuje slovo „tento“. Můžeme také pořídit kopii jedné nebo dvou stran novin do každé skupiny a zadat úkol, aby našli stranu a sloupec, kde se vyskytuje určitý nadpis apod.

„Skimming“ vyžaduje větší pozornost než „scanning“. Jeden text by měli sdílet max. 2 žáci, jinak je trénování této techniky obtížné. Opět je třeba, aby bylo

²⁶ Pro potřeby této práce a jednotnou terminologii používáme v textu anglické termíny „scanning“ a „skimming“ a nepřekládáme je do češtiny.

čtení rychlé, proto můžeme žákům dát na určitý úkol časový limit. Zadaný úkol ale nesmí vyžadovat podrobné čtení. Můžeme se žáků jednoduše zeptat, o čem text je, nebo jim zadat konkrétní úkol, např.:

- 1) Dáme žákům text a několik titulků. Žáci mají určit, který titulek by se k textu hodil nejlépe.
- 2) Žáci dostanou text a seznam témat. Úkolem bude zjistit, kterým tématem se text zabývá.
- 3) Dodáme text a několik obrázků. Žáci určí, který obrázek nejlépe ilustruje text.
- 4) Předložíme žákům 10 dopisů. Žáci zjišťují, ve kterém dopise si autor stěžuje / něco nabízí apod. (Srov. Nuttall, 1996, s. 49–50.)

Můžeme vymyslet další typy úkolů, ale vždy je musíme koncipovat tak, aby na jejich splnění stačilo rychlé „přelétnutí“ textu, v opačném případě by se zadání minulo účinkem.

V souvislosti se „scanningem“ a „skimmingem“ také musíme žáky cvičit v tom, aby se vyznali v různých grafických rozrůzněních textu. Aby byl žák efektivním čtenářem, musí se vyznat v signálech textu, které určují soudržnost jednotlivých textových částí, dále text vysvětlují a usnadňují orientaci v textu (oddělení do odstavců, nadpisy, poznámky pod čarou, bibliografické údaje, slovník speciálních termínů, přílohy apod.). (Podrobněji Nuttall, 1996, s. 50–51.)

„Scanning“ a „skimming“ jsou techniky důležité pro efektivní čtení, ale pro jejich procvičování musí mít učitel v zásobě větší množství textů. Domníváme se, že vzhledem k podstatě těchto dvou technik se jejich procvičování nejlépe hodí na začátek výukové lekce. Text nebo část textu, se kterou se žák seznámí tímto způsobem, můžeme pak dál použít při cvičeních zaměřených na pečlivé čtení.

Doposud jsme si řekli, jaký by měl být cíl hodin sloužících k rozvoji čtenářských dovedností, jakou úlohu při nich hraje učitel, a nyní jsme si vysvětlili, jak s žáky procvičovat techniky „scanning“ a „skimming“, které jsou velmi důležité proto, aby žáci našli text, jaký potřebují, a neztráceli zbytečně čas. V následující kapitole se podíváme na to, jaké otázky bychom si měli klást při výběru textu vhodného pro rozvoj čtení s porozuměním.

3.5 Výběr textu

V kapitole 3.2 jsme uvedli, že je vhodné vybírat autentické texty, se kterými se žák může setkat ve skutečném životě. Takových textů může být ovšem celá řada, a přesto každý z nich nemusí být pro naši cílovou skupinu vhodný. Nyní se blíže podíváme na to, jaká specifika by měl text splňovat s ohledem na naše žáky.

Nuttallová uvádí řadu otázek, které by si měl učitel před použitím textu v hodině položit. Uvedeme si zde ty z nich, které jsou relevantní pro naši cílovou skupinu (tj. neslyšící žáky na jazykové úrovni A2):

1. Splňuje text jeden nebo více z následujících předpokladů?

- a) text říká žákům věci, které ještě nevědí;
- b) představuje žákům nové myšlenky a nutí je přemýšlet nad věcmi, nad kterými ještě nepřemýšleli;
- c) pomáhá žákům porozumět tomu, jak myslí nebo cítí ostatní lidé;
- d) motivuje žáky k dalšímu čtení.

2. Je pro žáky text výzvou, aniž by požadoval přemrštěné nároky na jejich jazykovou znalost?

3. Je to přirozený jazyk, nebo je zdeformován v důsledku snahy začlenit do něj co nejvíce rysů právě probíraného jazykového učiva?

4. Není v textu zbytečně těžká slovní zásoba? Může být význam některých slov pochopen bez použití slovníku? Mohou být některá slova nahrazena jednoduššími?

5. Vede text k intenzivnímu studiu? Pokud ano, můžete k tomuto textu vytvořit dobré otázky? (Srov. Nuttall, 1996, s. 179–180.)

Pokud si položíme tyto otázky (případně zkonzultujeme text s našimi kolegy), měli bychom být schopni vybrat text, který bude přinášet žákům něco nového, bude oproštěn od snahy procvičovat gramatiku (v souladu s tím, co bylo řečeno v kapitole 3.2), bude na přiměřené jazykové úrovni a nezahltí žáky desítkami nových, nepotřebných slov.

I když vybereme správný text, který nebude přeplněn přílišným množstvím nové slovní zásoby, je pravděpodobné, že s nějakou novou slovní zásobou se žák

v textu setká. V následující kapitole si vysvětlíme, jak by se při čtení textu mělo s novými slovíčky pracovat.

3.6 Nová slovní zásoba při čtení s porozuměním

Při plánování hodin čtení s porozuměním se musíme zamyslet také nad tím, jak žáky seznámit s novou slovní zásobou. Někteří učitelé upřednostňují způsob, kdy se nová slovíčka učí s žáky před samotným čtením. Je to sice možné řešení, ale často se jedná o jednu z „nejhloupějších“ částí čtenářských hodin. Novou slovní zásobu se totiž žáci naučí mnohem jednodušeji a efektivněji během samotného procesu čtení. Pokud budeme vytvářet k textu seznam nových klíčových slov, dlouhý seznam by nás měl varovat, že text je příliš těžký. (Srov. Nuttall, 1996, s. 160.) Také je důležité vědět, že seznam slovíček s vysvětlujícími definicemi nemůže být považován za tzv. „pre-reading“ aktivitu (viz Ostern Hart, 1978, s. 24).

Ostern Hartová uvádí tři způsoby, kterým můžeme neslyšícím žákům vysvětlit novou slovní zásobu. Můžeme používat a) **kontextová vodítka**, b) **lingvistická vodítka**, c) **slovník**. Používání slovníku je jedna z možných variant, ale je složitá a především vyrušuje žáky od čtení. Spíše bychom žáky měli naučit, aby 1) identifikovali neznámé slovo a 2) používali kontextová a gramatická vodítka k uhádnutí významu slova. Pokud budou žáci používat slovník, potřebují vědět, kdy a jak slovník použít.

Při trénování toho, jak využívat kontext věty, můžeme postupovat např. tak, že vymažeme neznámé slovo nebo ho nahradíme nesmyslným slovem a necháme žáky hádat, jaké slovo by se do prázdné mezery hodilo. Poté doplníme do textu originální slovo. Je možné, že žákům se slovo podařilo uhodnout nebo že použili velmi užitečné synonymum. Všímaní si lingvistického (gramatického vodítka) se dá lépe praktikovat s žáky pokročilejší úrovně, ale i žáky na nižší úrovni můžeme učit, jak být citliví na konstrukci vět a tvary slov. Mohou při práci s textem např. trénovat, jaká zakončení mají jednotlivé slovní druhy nebo jaký význam přináší prefixy a sufixy, což jim usnadní odhadování významu neznámého slova při čtení textu.

Co se týká práce se slovníkem, Ostern Hartová upozorňuje na to, že bychom tuto činnost neměli považovat za samozřejmou. Žáky musíme naučit, jak efektivně ve slovníku vyhledávat. Měli bychom také zvyšovat jejich povědomí o tom, že jedno slovo může mít různé významy. Dále je třeba žáky seznámit s tím, co to vůbec „definice“ je. Procvičovat pochopení (příp. tvoření definic) a vůbec pochopení hierarchizace jazyka je možné např. prostřednictvím různých typů křížovek. (Srov. Ostern Hart, 1978, s. 131–135.)

Výše zmínění názor Ostern Hartové, že časté listování slovníkem odvádí žáky od čtení a zdržuje, najdeme i u Nuttallové (1996, s. 62). Měli bychom se snažit žáky naučit, jak ignorovat některá složitá slova. K tomu nám může pomoci, když žáky naučíme klást si během práce s textem následující otázky:

- 1) Před čtením textu: Proč text čtu, co od něj chci získat?
- 2) Během čtení textu, když narazí na neznámé slovo: Musím se zastavit a vyhledat si význam slova, nebo mohu porozumět podstatě sdělení i bez toho?
- 3) Po přečtení textu: Získal jsem od textu, co jsem chtěl? Pokud ne, kde je to v textu schované? Pomůže mi, když si dohledám význam některých slov? Kterých?

Uvést tuto proceduru do praxe samozřejmě není tak lehké. Kompetentní čtenář si musí být vědom toho, že něčemu nerozumí a proč tomu nerozumí, což je někdy velmi složité. Úkol učitele je v tomto případě pomáhat žákům, aby:

- 1) rozpoznali, že něčemu nerozumí;
- 2) určili zdroj těžkosti porozumění danému slovu;
- 3) si vypracovali strategie, jak se vypořádat s těžkostmi (včetně strategie jak neztrácet čas nad slovy, které nepotřebují znát).

V Příloze č. 1 uvádíme cvičení, které demonstruje, jak je možné porozumět podstatě textu i bez znalosti některých slov.

Shrňme si tedy poznatky o práci s novou slovní zásobou: Vytvoření seznamu slovíček s vysvětlivkami není tím nejlepším řešením. Žák potřebuje systematické vedení k samostatnosti při práci s textem, což obnáší i schopnost ignorovat některá těžká nová slova, pokud nejsou nutná k porozumění podstaty sdělované informace v textu. Pokud nové slovo žáci potřebují vědět, je nejvhodnější naučit se jeho význam při čtení textu, nejlépe s pomocí kontextu

nebo gramatické struktury věty. Používání slovníku zdržuje žáka od čtení a zpomaluje celý proces, proto by neměl tento způsob hledání významu slova stát na prvním místě. Pracuje-li žák se slovníkem, musí být obeznámen s tím, jak je slovník uspořádán, jak v něm rychle a efektivně hledat a jak rozumět definicím, které uvádí.

K rozvíjení a hlavně upevňování nové slovní zásoby, kterou se žák naučil během hodin, nejlépe slouží hlavně samostatné čtení knih a také neustálé procvičování slovíček, která jsme se naučili, formou různých her. (Srov. Nuttall, 1996, s. 62 a Ostern Hart, 1978, s. 122.)

V souvislosti s tématem nové slovní zásoby jsme zmínili termín „pre-reading“ aktivity. V následujících kapitolách si tento termín podrobně vysvětlíme a seznámíme se také se souvisejícími termíny: „during reading“ a „post-reading“ aktivity. Ukážeme si, jaké zásady je třeba dodržet, aby cvičení k textu byla dobře koncipována a sloužila správným způsobem našemu cíli rozvíjet čtení s porozuměním.

3.7 Aktivity zaměřené na rozvoj čtenářských dovedností

Při práci s textem musí učitel připravit zásobu cvičení, které vedou k rozvoji čtení s porozuměním. Tato cvičení můžeme rozdělit na tzv. „pre-reading“ aktivity, tedy před-textová cvičení, „during reading“ aktivity, které s žáky provádíme během čtení, a „post-reading“ aktivity, které s žáky řešíme po přečtení textu. Ačkoli Nuttallová ve své učebnici nepoužívá přesně tuto terminologii, podává nám velmi užitečné návody, jak správně připravit cvičení vztahující se k textu.

3.7.1 „Pre-reading“ aktivity

Již víme, jak vybrat správný text a jak si poradit s novou slovní zásobou. Jak ale postupovat s textem dále? Je vhodné žáky na text předpřipravit, aby práce s textem byla co nejužitečnější. S tímto názorem Nuttallové se můžeme ztotožnit i při výuce neslyšících, jak potvrzuje např. Macurová: *„Neslyšící dítě je tedy podle mého soudu třeba před každým textem na čtení ‚předpřipravit‘, utvořit mu pro*

čtení nějaký ‚rámec‘, vysvětlit mu všechno to, o čem bude řeč, aby mělo z čeho do textu dosazovat a aby mohlo text domýšlet“ (Macurová, 1999, s. 39).

Jak ale konkrétně žáky předpřipravit? Nuttallová uvádí 6 bodů, které taková příprava může zahrnovat:

- 1) poskytnutí důvodu k četbě;
- 2) představení textu;
- 3) zadání tzv. „top-down“ úkolů;
- 4) „rozebrání“ textu;
- 5) vypořádání se s novým jazykem;
- 6) položení tzv. „signpost“ otázek.

Nyní si jednotlivé body blíže rozebereme:

1) **Poskytnutí důvodu k četbě:** v reálném životě čteme texty s nějakým záměrem. Při výuce je situace trochu jiná. Pokud žákům nemůžeme nabídnout reálný důvod, proč číst nějaký text, je dobré si vymyslet imaginární důvod. Důvod pro čtení textu totiž ovlivňuje způsob, jakým by text měl být čten. Existuje např. mnoho případů, kdy musíme rozumět každému slovu v textu (oficiální dokument), ale někdy je potřeba cvičit i čtení podle důležitosti (reading for relevance). Jako příklad odlišných důvodů ke čtení textu Nuttallová uvádí článek o sousedech, kteří vyhráli soutěž „Dobrý soused“. Navrhuje tři různé důvody ke čtení, které pro čtení textu můžeme vybrat: a) chceme se sami této soutěže zúčastnit, b) naše sestra zná výherkyni z článku a my jí o tom chceme povědět, c) máme v plánu napsat článek o dnešním pohledu na dobré sousedské vztahy. V každém z těchto případů by se žák měl v textu zaměřovat na jiné věci. (Srov. Nuttall, 1996, s. 154–155.)

2) **Představení textu:** může být velmi užitečné, ale měli bychom se při něm vyvarovat některých chyb. Představení textu je koncipováno špatně, pokud:

- 1) je příliš dlouhé;
- 2) poskytuje příliš informací z obsahu;
- 3) je irelevantní (více žáky mate, než aby jim pomohlo);
- 4) je to učitelův monolog, ve kterém se žáci neangažují.

Dobré pravidlo pro uvedení textu je „**nikdy neříkat to, co za nás může říct žák**“.
(Srov. Nuttall, 1996, s. 155–156.)

3) **Zadání tzv. „top-down“ úkolů:** jedná se o úkoly, které žáka přimějí podívat se na text „shora dolů“ (top-down). Detailní práce s textem totiž přinese lepší výsledky, pokud bude žák předem seznámen s druhem textu a způsobem, jakým je organizován. Můžeme začít např. tak, že žáka necháme předpokládat obsah textu na základě titulku nebo obrázku. Také můžeme použít výše vysvětlovanou metodu „skimmingu“, kdy žákům zadáme nějakou velmi jednoduchou souhrnnou otázku. Dále se dá pracovat s odstavci, kdy např. jeden odstraníme a žáci odhadují jeho pravděpodobný obsah, nebo žáci musí odstavce správně uspořádat či přiřadit k nim názvy. Pokud se domníváme, že žáci ještě nemohou pracovat s celým textem (ale měli bychom to zkusit), můžeme jim zadávat podobné úkoly vztažené vždy jen k úseku textu. (Srov. Nuttall, 1996, s. 157–158.)

4) **„Rozebráním“ textu:** (tzv. „breaking up the text“) máme na mysli rozdělení textu na několik dílčích částí. Toto rozdělení má několik praktických výhod. Především nám pomáhá pracovat s nehomogenní skupinou, protože slabší žáci si nebudou připadat neschopně a lepší čtenáři nebudou čekat příliš dlouho na ostatní. Další výhodou je to, že můžeme po důkladné práci na jedné části přejít k části nové, a tak lépe udržíme pozornost žáků. Také nám postupování po částech poslouží k lepšímu porozumění, protože interpretace úseku je vystavěná na základě porozumění předchozí části a celkové porozumění se tak snadněji vybuduje po jednotlivých krocích.

Pokud text neobsahuje přirozená členění (odstavce apod.), můžeme text rozdělit na části náhodně. Pro žáky na nižších úrovních je vhodné rozdělení po 4 nebo 5 řádcích (přibližně 50 slov). Pro první práci s textem je dobré text alespoň nějak rozčlenit. (Samozřejmě např. při „scanningu“ nebo „skimmingu“, kterým začínáme, potřebujeme mít text celý.) (Srov. Nuttall, 1996, s. 158–159.)

5) **Vypořádání se s novým jazykem:** viz kapitola 3.6.

6) **Položení tzv. „signpost“ otázek:** anglické slovo „signpost“ znamená rozcestník. Rozcestník stojí na křižovatce, aby ukázal turistům cestu, usnadnil jim jejich výlet a postaral se o to, aby se neztratili. Podobným způsobem fungují i „signpost questions“ (tedy „rozcestníkové“ otázky, ve zkratce **SPQs**).

„Singpost“ otázky by měly žáka nasměrovat, aby četl více cíleně a „neztratil se“ v textu. Hrozí ale nebezpečí, že žáci budou hledat pouze odpověď na SPQs a nebudou číst zbytek textu pečlivě. Jak se tomu vyvarovat?

- 1) **Ujistíme žáky, že po textu bude následovat mnohem víc otázek**, proto by text měli číst pozorně.
- 2) Vybereme takové **SPQs, které nemohou být zodpovězeny, aniž by žák neprošel text až do konce** (nebo téměř do konce).
- 3) Vypracujeme takové **SPQs, u kterých** nestačí jen lokalizovat informaci v textu, **ale je třeba přemýšlet nad významem textu.**

Vytvoření dobrých SPQs ovšem není jednoduchá záležitost a vyžaduje určitou dovednost. Ze začátku nám může pomoci, když poprosíme o kritické komentáře své kolegy. Také bychom si měli dát pozor na to, abychom neodpovídali za žáky. Pokud na otázku nebudou umět odpovědět, vraťte se k ní později. (Srov. Nuttall, 1996, s. 160.)

V předcházejících odstavcích jsme si podrobně vysvětlili jednotlivé fáze přípravy na text a jeho pečlivé čtení. Také jsme si ukázali, jaké můžou mít dané aktivity výhody a zároveň úskalí. Víme už, čeho je třeba se vyvarovat, aby jednotlivé části přípravy splnily svůj účel.

V příloze č. 2 uvádíme pro inspiraci tabulku, jejímž zdrojem je učebnice australské produkce *First Steps 2nd Edition* s názvem *Reading Resource Book*²⁷ (2006). Tabulka obsahuje soupis „pre-reading“ aktivit pro text informačního a narativního charakteru, které se v zásadě shodují s názory a doporučeními Nuttallové.

3.7.2 „During reading“ aktivity

Žáci jsou nyní připraveni na pečlivější a podrobnější čtení textu. Společně jsme si s žáky uvedli téma, kterého se text týká, vysuzovali jsme podle nadpisů či obrázků, jaký obsah by se v textu mohl skrývat, rychle jsme text prošli, abychom získali obecnou představu o tom, jak je uspořádán. Víme, za jakým účelem text

²⁷ Dostupné na <http://learningplace.com.au/deliver/content.asp?pid=31486>. [cit. 1. 5. 2012]. Vytvořeno podle učebnice *Reading Resource Book*, 2006; autor tabulky: Louis Baills.

chceme číst a na jaké hlavní otázky chceme najít odpověď. Jak s textem pracovat dál?

Nuttallová upozorňuje na to, že záleží také na tom, jakým způsobem zorganizujeme výuku. Pokud chceme uplatňovat individuální přístup (abychom každému žákovi mohli dát text, který zajímá právě jeho), musíme mít připravenou velkou zásobu textů a především všechny úkoly k textu musíme mít zpracované písemně, včetně správných odpovědí. Protože se nebudeme moct každému žáku věnovat po celou dobu výuky, výsledky úloh by měly být také opatřeny vysvětleními, proč jsou daná řešení správná.

Méně náročný je způsob výuky, kdy celá třída pracuje společně. Nevýhoda je, že všichni musí postupovat stejným tempem, na druhou stranu má ale učitel neustále přehled o tom, co žákům dělá problémy a v čem jsou slabší.

Rozhodneme-li se žáky rozdělit do pracovních skupin, každá by měla mít max. 5 členů, aby se do práce zapojili všichni. Úkol zadaný skupině by měl být formulovaný co nejvíce explicitně, aby nebylo pochyb o tom, co má skupina dělat. Obecně formulované úkoly, jako např. „diskutujte o textu“, bývají většinou neúspěšné. (Srov. Nuttall, 1996, s. 161–166.)

Několikrát jsme již na předchozích řádcích zmínili, že žákům zadáváme k textu různé úkoly. Jaké úkoly konkrétně to mohou být? Možností je celá řada a záleží na naší kreativitě, které z nich při výuce použijeme a jakým způsobem.

„During reading“ aktivity mohou zahrnovat:

- 1) práce s odstavci v textu, přeorganizování, správné řazení apod.;
- 2) předpovídání, co bude v textu následovat;
- 3) otázky, které vyžadují písemnou odpověď;
- 4) diskuze;
- 5) dramatické ztvárnění textu, simulace, hraní role;
- 6) ztvárnění významu textu obrázkem, grafem apod.;
- 7) doplňovačky, křížovky;
- 8) různé typy otázek: ano-ne otázky, otevřené otázky, „true/false“ otázky, výběr z nabídky ad. (podrobněji k typům otázek viz kapitola 3.7.5).

Aktivity během textu mají pomáhat žákům, aby textu lépe porozuměli. Nejde nám zde o testování, o počet správných odpovědí, ale o to, co žáky k jejich odpovědi vedlo. Perfektní odpověď nás totiž naučí málo. Nedokonalou odpověď

žáka můžeme dobře využít. Špatná odpověď znamená příležitost něco se naučit nejen pro toho, kdo odpovídá, ale i pro všechny ostatní žáky. (Srov. Nuttall, 1996, s. 182.)

Pro další inspiraci se opět můžeme podívat do tabulky čerpající z knihy Reading Resource Book²⁸ (2006), nyní popisující „during reading“ aktivity vhodné pro text informačního a narativního charakteru (Příloha č. 3).

3.7.3 „Post-reading“ aktivity

Od přípravy žáků na čtení přes aktivity používané během čtení jsme se dostali do finální fáze práce s textem: k tzv. „post-reading“ aktivitám, které přicházejí na řadu ve chvíli, kdy je text dostatečně prozkoumán. Když jsme totiž ukončili detailní práci s textem, je třeba, abychom se vrátili k porozumění textu jako celku. Daný text je třeba zhodnotit, zamyslet se nad tím, co nám text přinesl, jak ho můžeme prakticky využít, zda s ním ne/souhlasíme apod. (viz Nuttall, 1996, s. 166).

Nyní se můžeme vrátit k hypotézám, které žáci učinili před čtením textu. Na základě podrobné práce s textem, kterou žáci provedli, mohou správně přehodnotit své předpoklady o obsahu textu, záměru autora apod.

Také je vhodný čas na to, abychom přečtený text ohodnotili, vyjádřili, jaký na něj máme názor, určili jeho vztah k podobným textům, které již známe. Souhlasíme s tím, co bylo v textu řečeno? Můžeme tento text nějak prakticky aplikovat? Zdál se nám jeho obsah zajímavý? (Srov. Nuttall, 1996, s. 166–167.)

Každý text vyžaduje jiný druh aktivit. Práce s textem po jeho přečtení může zahrnovat tyto aktivity:

- 1) získání osobních odpovědí od čtenářů (zda se jim text ne/líbil, ne/souhlasí s ním apod.);
- 2) propojení obsahu textu se zkušeností/znalostí čtenáře;

²⁸ Dostupné na <http://learningplace.com.au/deliver/content.asp?pid=31486>. [cit. 1. 5. 2012]. Vytvořeno podle učebnice Reading Resource Book, 2006; autor tabulky: Louis Baills.

- 3) zvážení významu textu s ohledem na knihu, ze které je převzat (pokud je text součástí nějaké knihy);
- 4) hledání spojitosti mezi texty podobného zaměření;
- 5) navržení praktického upotřebení textu;
- 6) rozlišení názoru od faktu;
- 7) rozpoznání předsudků;
- 8) spekulování o tom, co se stalo před nebo po příběhu, spekulace o motivech, pocitech a důvodech, které v textu nejsou vyjádřeny apod. (Srov. Nuttall, 1996, s. 167.)

Nejpříhodnější je vést tyto diskuze po textu ústně (v našem případě v českém znakovém jazyce), ale některá cvičení můžeme zadat i písemně. Celkově má tato fáze sloužit k tomu, aby se žáci zamysleli nad smyslem celého textu a udělali si na něj svůj vlastní názor, zjistili, jak jim může pomoci, k čemu by mohl být užitečný.

Na závěr kapitoly se opět podíváme na inspirativní tabulku z knihy Reading Resource Book²⁹, nyní popisující post-reading aktivity vhodné pro text informačního a narativního charakteru (Příloha č. 4).

3.7.4 DARTs – aktivity vztažené k textu³⁰

Pokud se v naší práci věnujeme rozvoji čtenářských dovedností a aktivitám, které k tomuto rozvoji přispívají, neměli bychom zapomenout zmínit také termín **DARTs** – anglickou zkratkou pro **Directed Activities Related to Texts** (česky: aktivity vztažené k textům). Na DARTs odkazuje např. Komorná (2008, s. 61), když je doporučuje jako vhodnou metodu při výuce češtiny jako cizího jazyka pro neslyšící žáky.

V této kapitole si vysvětlíme, čím se DARTs vyznačují. Aktivity zahrnované do množiny DARTs se budou ve velké míře překrývat s aktivitami, které jsme si uvedli na předcházejících stránkách (kapitolách 3.7.1, 3.7.2 a 3.7.3). Co tedy dělá z aktivity tzv. DARTs? Můžeme říct, že DARTs jsou souborem

²⁹ Dostupné na <http://learningplace.com.au/deliver/content.asp?pid=31486>. [cit. 1. 5. 2012]. vytvořeno podle učebnice Reading Resource Book, 2006; autor tabulky: Louis Baills.

³⁰ Kapitola čerpá z: *How do you actively engage learners with written materials?* [cit. 20. 6. 2012] Dostupné na [www: www.teachit.so/darts.htm](http://www.teachit.so/darts.htm).

aktivit, které se vyznačují touto charakteristikou: *vyzývají žáky, aby se angažovali v práci s textem, aby pozorně četli a pečlivě interpretovali informace. Pomáhají žákům pochopit strukturu textu, vybrat a interpretovat informace a pomocí informací pochopit text v jeho celistvosti.*³¹

Jejich výhodami je to, že:

- 1) se zaměřují na řešení problému, a tím u žáků **rozvíjí schopnost přemýšlet**;
- 2) mohou být spojeny s fyzickou aktivitou, což **zvyšuje angažovanost žáků**;
- 3) zajišťují aktivní výukové situace, ve kterých **žáci spolupracují**, aby vyřešili problémy;
- 4) **podporují cíle výuky** a učitele;
- 5) žáci jsou **povzbuzováni** k tomu, **aby mysleli analyticky**;
- 6) práce je sdílená, a tak **podporuje méně nadané žáky**;
- 7) úlohy umožňují žákům, aby šli **dál, než** je pouze **doslovný význam textu**;
- 8) poskytují **možnost pracovat s informačními a komunikačními technologiemi**;
- 9) jsou **výborným způsobem**, jak **představit nové téma** nebo **zopakovat téma** na konci lekce.³²

Konkrétně se jedná se o tyto typy aktivit:

- 1) „sequencing“ (správné řazení odstavců apod.);
- 2) „doplňovačky“;
- 3) předpovědi, co bude v textu následovat;
- 4) doplňování nadpisů nebo záhlaví úsekům textů;
- 5) rozdělování textu do odstavců;
- 6) nahrazování úseků textů jinými alternativami;
- 7) vytváření diagramů a grafů;
- 8) přeformulování textu na novinový článek, učebnici, webovou stránku, plakát apod.;
- 9) debaty;
- 10) dramatické ztvárnění textu apod.;
- 11) odpovídání na různé druhy otázek;

³¹ *How do you actively engage learners with written materials?* [cit. 20. 6. 2012] Dostupné na: [www: www.teachit.so/darts.htm](http://www.teachit.so/darts.htm).

³² *How do you actively engage learners with written materials?* [cit. 20. 6. 2012] Dostupné na: [www: www.teachit.so/darts.htm](http://www.teachit.so/darts.htm).

- 12) kreslení obrázků podle textu;
- 13) hraní her vztahujících se k textu ad.³³

Pokud srovnáme tento seznam DARTs s cvičeními uváděnými Nuttallovou (1996) nebo v publikaci Reading Resource Book (2006), vidíme, že ačkoli jsou DARTs jinak pojmenovaná, v podstatě jsou si cvičení v mnohém podobná (ne-li stejná). Podle našeho názoru nezáleží tolik na tom, jakým termínem aktivitu nazveme. Podstatné je především to, aby byla cvičení dobře vytvořená a abychom je správně používali ve výuce. Právě z tohoto důvodu se v další kapitole blíže podíváme na to, jaké můžeme použít typy otázek, jaké jsou jejich ne/výhody a jak bychom s nimi ve výuce měli pracovat.

³³*How do you actively engage learners with written materials?* [cit. 20. 6. 2012] Dostupné na: [www: www.teachit.so/darts.htm](http://www.teachit.so/darts.htm).

3.7.5 Otázky vztažené k textu – jejich použití, typy, ne/výhody

3.7.5.1 Role učitele při práci s otázkami

Jak už bylo v této práci jednou zmíněno, perfektní odpověď žáka nás toho mnoho nenaučí. Naopak nedokonalá odpověď nám dává možnost naučit se něco nového. Dobře postavené otázky upozorní žáka na to, že něčemu nerozumí, a pomůžou mu soustředit se na obtížná místa v textu.

Nejpodstatnější je zde role učitele. Nesmíme přijmout první správnou odpověď a jít dál. Každý žák by měl zkusit odpovědět na otázku. Potřebujeme žákům ukázat, že otázky nejsou jen způsob testování, ale že je to především příležitost se něco naučit. Aby tato metoda dobře fungovala, žáci se nesmí bát toho, že odpoví špatně. Pokud dostaneme od žáka špatnou odpověď, měli bychom společně zkoumat to, proč je daná odpověď nepřijatelná a do jaké míry. Žáka pochválíme za tu část, která byla dobře, a pomůžeme mu dovést ho k úplně správné odpovědi. Klíčem ke správné práci s otázkami je diskuze (viz Nuttall, 1996, s. 183).

3.7.5.2 Správný postup při práci s otázkou

Při práci s otázkami je důležité, abychom je uměli správně používat. Například otázky, kde žák vybírá z více možností, tzv. „multiple choice questions“ (**MCQs**), jsou často používány špatně. V **MCQs** se jedná o to, že položíme žákům otázku a několik variant možné odpovědi (např. Kolik měsíců má rok? a) 13, b) 12, c) 11, d) 10). Žáci zakroužkují správnou odpověď. Pokud **MCQs** použijeme správně, můžou nám velice dobře posloužit k trénování dovedností interpretace textu. Pro naše účely ale nestačí pouze se zeptat, co je správně a tím cvičení uzavřít. Důležité je diskutovat o tom, proč vybrali právě takovou možnost. Lepší příležitost něco se naučit získáme, pokud žáci odpovědi špatně. Špatná odpověď totiž lépe poslouží diskuzi.

Následující postup přetvoří MCQs z povrchního testování na ukazatele, které potřebujeme pro výzkum textu:

1. žáci individuálně čtou text,
2. individuálně nebo ve skupinkách žáci zmapují MCQs (vhodnější je práce ve skupinách, protože žáky nutí k tomu, aby si obhájili vlastní názor),
3. celá třída pracuje společně, odpovědi jednotlivých skupin se zapíše na tabuli bez toho, abychom řekli, která je nejvhodnější. Následně učitel otevře diskuzi o důvodech, které je vedli k vybrání právě takového odpovědi. Diskuze často dovede žáky k tomu, že si sami uvědomí svou chybnou interpretaci textu. Velmi užitečné je, pokud při přípravě cvičení vymyslíme takové otázky, u kterých bude pravděpodobné, že žáci zvolí špatnou odpověď. (Srov. Nuttall, 1996, s. 184–187.)

Tuto proceduru můžeme praktikovat s jakýmkoliv MCQs, a nejenom s tímto typem otázek. V následující podkapitole si blíže rozebereme výhody a nevýhody různých druhů otázek (včetně MCQs).

3.7.5.3 Typy otázek a jejich ne/výhody³⁴

Pro zamyšlení nad tím, kdy jaké otázky používat při rozvoji čtenářských dovedností, je vhodná klasifikace na 1) již dříve zmíněné **MCQs**, 2) **otázky s otevřeným koncem (open-ended)** a 3) „**true/false**“ **otázky** – tedy otázky, kdy žák na základě přečteného textu rozhoduje, zda jsou jednotlivá tvrzení pravdivá, nebo nepravdivá (na stejném principu fungují tzv. „yes-no“ otázky, kdy místo slov pravda/lež žáci označují slova ano/ne).

1) **MCQs**: jak už bylo řečeno výše, u těchto otázek je výhodné vybírat takové možnosti, které vedou k pochybení a tím nám dají prostor k diskuzi. Problematické je ale to, že potřebujeme vytvořit nejlépe 3 nebo 4 varianty odpovědi. To může vést ke vzniku velmi nepravděpodobných položek. Počet skutečných alternativ je tak redukován a otázky vlastně přestávají být výběrem z více možností. V takovém případě mohou být užitečnější „true/false“ otázky.

³⁴ Kapitola zpracována podle Nuttall, 1996, s. 184–187.

„**True/false**“ **otázky** jsou nejvíc limitované, ale mohou také dobře posloužit k diskuzi a nemusí být nutně triviální. Pokud je v textu pouze jedna možná špatná interpretace, právě tento typ otázek je výhodný.

Otázky s otevřeným koncem (open-ended) jsou takové otázky, kde žák odpovídá písemně. Tyto otázky mají dvě obecné nevýhody. První nevýhoda je, že nemohou být objektivně hodnoceny. Objektivní hodnocení nás ale zajímá při testování, nikoli při rozvíjení čtenářských dovedností, kdy nám správná odpověď nestačí. Proto pro nás tato obecná nevýhoda není relevantní. Druhá, závažnější komplikace je to, že žák může rozumět textu, rozumět otázce, ale nemá dostatečné znalosti cizího jazyka, aby v něm vyjádřil svou odpověď. V takovém případě můžeme žáky nechat odpovídat na otázky v mateřském jazyce.

Navíc mají otevřené otázky jednu velkou výhodu. Nemusíme složitě vymýšlet pravděpodobné možnosti (jako u MCQs). MCQs mohou být někdy příliš těžkopádné a porozumění jejich položkám náročnější než porozumění celému textu. Otázky s otevřeným koncem nám umožní jít přímo k jádru věci. Navíc tento typ otázek už svou podstatou nutí žáky nejvíce přemýšlet, protože nemají žádnou možnost výběru.

Ať už používáme jakýkoli typ otázky, měli bychom myslet na to, aby byl žák nucen při hledání správné odpovědi pracovat s textem. Pokud vedle správné odpovědi budou všechny ostatní možnosti nepravděpodobné nebo pokud bude možné na otázku odpovědět i bez znalosti textu, pouze za použití správného úsudku, otázky jsme nevytvořili správně.

4. Soubor textů a textových cvičení – způsob zpracování

4.1 Výběr textů pro cvičení

Pro praktickou část této bakalářské práce – soubor textů a cvičení pro rozvoj čtenářských dovedností neslyšících na úrovni A2 – vycházíme ze všech zmíněných požadavků v kapitole č. 2 kladených na texty dané úrovně. Jedná se o jednodušší, vizuálně přehledné texty, které obsahují pouze explicitně vyjádřené informace. Vybrali jsme takové materiály, se kterými se neslyšící žáci mohou setkat v každodenním životě. Vzhledem k naší cílové skupině jsme zvolili 3 oblasti tak, aby se snoubil praktický záměr se zájmem studentů. V každém tématu se objevuje více typů textů (např. pozvánka, vstupenka, informační leták, jednoduchý text z internetu apod.).

Tematické oblasti – „kniha“ a „cestování“ byly zvoleny s ohledem na to, že jsou pro neslyšícího žáka velmi důležité a dobrá schopnost číst s porozuměním tyto texty bude pro žáky přínosem v celém průběhu jejich života.

Třetí tematická oblast – „volný čas“ (texty související s kulturou a zálibami žáků) jsme vybrali proto, že u cílové skupiny očekáváme zvýšenou motivaci zabývat se takovými texty. Domníváme se, že téma volného času může stát v životě člověka ve věku 11–15 let ve středu zájmu.

V souladu s Popisem A2 se tedy jedná o 3 oddíly, a to oddíl 4 – volný čas, zábava (texty na téma volný čas), oddíl 5 – cestování (stejnomené téma) a oddíl 9 – vzdělání (téma kniha).

Zvolení těchto témat samozřejmě neznamená, že by soubor textů a cvičení nerozvíjel čtenářské dovednosti obecně. Rádi bychom ale rozdělením do tematických oblastí zvýšili atraktivitu materiálu, a vyučujícímu tak usnadnili motivaci studentů a plánování, kdy zařadit texty a cvičení do výuky.

4.2 Soubor textů a cvičení – struktura

Ve všech 3 tematických oblastech zachováváme tuto strukturu cvičení:

1) **cvičení zaměřená na „scanning“ a „skimming“** vztahující se ke všem textům v tematické oblasti;

Tyto techniky jsou vhodné při delších textech nebo větším množství krátkých textů. Proto zařazujeme cvičení vztahující se ke všem textům tématu. Dále už je z dané oblasti vybrán jeden konkrétní text a k němu se vztahují ostatní cvičení:

2) **„pre-reading“ activity:**

a) důvod k četbě;

Zde se nejedná o typické cvičení, ale o návrh na odůvodnění četby textu, které je důležitým motivačním faktorem.

b) představení textu;

c) „scanning“ (vztahovaný k jednomu textu);

d) „skimming“ (vztahovaný k jednomu textu);

e) „top-down“ úkoly;

f) nová slovní zásoba;

g) „signpost“ otázky;

3) **„during reading“ activity;**

4) **„post-reading“ activity.**

Každá tematická oblast obsahuje celkem 5 textů. Ty jsou zařazeny za poslední cvičení v daném tematickém okruhu. Fotografie, obrázky a upravené texty jsou ale v textu umístěny přímo do cvičení, příp. pod cvičení, ke kterému náleží.

Pro každé téma jsme zvolili jednu barvu, kterou jsou označeny nadpisy, doporučení pro učitele, příp. další prvky textu (Kniha: oranžová barva; Volný čas: zelená barva; Cestování: modrá barva). Doporučení a vysvětlivky pro učitele nabízejí nápady na modifikaci cvičení, instrukce pro práci ve skupinách nebo poznámky k realizaci cvičení apod.

4.3 Znalosti gramatiky na úrovni A2

V kapitole č. 2 jsme zmínili, že Popis A2 obsahuje také rozsáhlý popis gramatiky včetně přehledů paradigmat a doporučení, na které je třeba

se zaměřit a kterým je naopak lepší se na dané úrovni pro přílišnou náročnost vyhnout. Pro úplnost zde uvádíme stručný přehled gramatiky.

Vzhledem k rozsahu práce se zde, které gramatické jevy by měl žák na úrovni A2 ovládat, ale naopak zařazujeme především ty z nich, které se vzhledem k náročnosti ještě neprobírají. Jednotlivé jevy zde rozdělíme do podkapitol podle slovních druhů. V poslední podkapitole se budeme věnovat omezením na úrovni A2 týkajícím se skladby (syntaxe). Považujeme za důležité obeznámit čtenáře i s touto problematikou, protože kromě schopnosti učitele problematiku dobře vysvětlit je také zásadní umět rozpoznat, které jevy jsou příliš náročné, a těmi se nezaobírat, abychom žákům zbytečně „nezamotali hlavu“. V zájmu lepší přehlednosti uvádíme jevy zkratkovitě, podrobně se s nimi čtenář může seznámit přímo v Popisu A2.

4.3.1 Přídavná jména³⁵

- **přídavná jména přivlastňovací** se probírají jen v omezené míře
- s aktivní znalostí **adjektiv jmenných** se nepočítá, kromě (*rád, ráda, rádo* ve spojeních *být rád, mít rád, rád něco dělat*); pouze pasivně: *laskav, spokojen, zdrav, nemocen, živ, mrtv, znám*
- **stupňování přídavných** jmen se probírá pouze v omezené míře

4.3.2 Zájmena

- z **ukazovacích zájmen** se probírá: *ten, *tenhle, tamten, takový*
- ze **zájmen vztažných** vyučujeme pouze: *kdo, co, jaký, který, čím*
- ze **zájmen neurčitých** jsou to pouze: *někdo, něco, nějaký, některý, něčí, každý, všechny, všichni*
- ukazovací zájmena *tento, *tenhleten³⁶, *tadyten, *tadyhleten, *tamhleten, onen*, vztažné zájmeno *jenž*, neurčitá zájmena vzniklá spojením zájmen tázacích s prefixy *lec-, leda-, kde-, málo-*, nebo se sufixy *-si, -koli, (-koliv)*, vymežovací zájmena *týž, tentýž, sám* se neprobírají

³⁵ Uvádíme pouze oblasti, u kterých je v Popisu A2 uvedeno nějaké omezení.

³⁶ Hvězdičkou označujeme v souladu s Popisem A2 hovorové tvary běžně používané v každodenní komunikaci.

- probírá se zpravidla pouze užití **přivlastňovacích zájmen** ve funkci: shodného přívlastku, shodného doplňku, jmenného přísudku se sponou

4.3.3 Číslovky

- seznamujeme žáky pouze s **číslovkami základními** a částečně s **řadovými**, s číslovky násobnými a souborovými se seznamují pouze lexikálně; ostatní druhy číslovek nejsou vyžadovány
- nepracujeme s příliš vysokými řadovými číslovkami³⁷
- pouze lexikálně seznamujeme žáky s výčtovými číslovkami *za první až za páté*

4.3.4 Slovesa

- z **jednoduchých slovesných tvarů** probíráme pouze: aktivní tvary přítomného času nedokonavých sloves, budoucího času dokonavých sloves, imperativu a infinitivu
 - ze **složených slovesných tvarů** pouze: aktivní tvary budoucího času nedokonavých sloves, tvary minulého času, přítomného kondicionálu a tvary všech časů, imperativu a přítomného kondicionálu činného rodu sloves zvratných
 - z **neurčitých slovesných tvarů**: pouze infinitiv (při tvoření minulého času a kondicionálu se ale setkáme s l-formou a lexikálně s participiem pasivním)
- ! zvláštní pozornost je třeba věnovat: **slovesům reflexivním** (*mýt se, učit se, ...*), **modálními** (*chtít, muset, mít něco udělat, *mocht, nesmět, fázovým* (*začít, začínat, přestat, přestávat, končit, skončit*), **základní slovesům pohybu** (*jít – chodit, jet – jezdit, nést – nosit, vést – vodit, běžet – běhat, letět – létat*) a **slovesům nepravidelným**
- nerozlišujeme slovesné kmeny, stačí pojem „*základ slova*“
 - **slovesný vid**: pouze dokonavá slovesa málokdy patří do základní slovní zásoby (*vyspat se, unést, najíst se, napít se*), proto se jimi nemusíme podrobně zabývat. Naopak pouze nedokonavá slovesa (*být, mít, stát, sedět, ležet, bydlet, chybět* ad.³⁸,

³⁷ Nejasné vyjádření na str. 178 Popisu A2 „S vyššími řadovými číslovkami (...) se nepočítá. Jsou zde uvedeny pouze jako příklady.“ – není jasné, co mají autoři „vyššími“ číslovkami na mysli, zda např. třicátý šestý apod., nebo pětistý, miliontý.

³⁸ Podrobněji viz Popis A2, s. 183.

modální slovesa a základní slovesa pohybu) jsou pro základní jazykovou komunikaci velmi důležitá, a tak by se jim měla věnovat velká pozornost.

4.3.5 Příslovce

- počítá se s těmito významovými skupinami: **místa, času, způsobu, míry, příčiny**

4.3.6 Skladba (syntax)

- **shoda** podmětu s přísudkem: uvádíme pouze nejběžnější a nejjednodušší případy
- **vedlejší věty**: zabýváme se pouze jednoduchými konstrukcemi vedlejší věty předmětné, přívlastkové, důvodové, podmínkové, způsobové (příp. podmětné a přípustkové)
- **slovosled** českých vět: může dělat na nerodilého mluvčího dělat dojem, že je libovolný. Je třeba soustavně upozorňovat zejména na: aktuální členění větné, postavení příklonek ve větě, zákonitosti týkající se druhů přívlastku

5. Soubor textů a textových cvičení zaměřených na rozvoj čtení s porozuměním u neslyšících žáků na úrovni A2 podle SERR

5.1 Kniha

Cvičení souhrnně k textům 1–5

„PRE-READING“ AKTIVITY

„scanning“ k textům 1–5

- Cvičení 1

Podívej se na texty 1 až 5. Najdi, kde je v nich napsáno *50 Kč / 50 korun*.

- Cvičení 2

Podívej se na texty 1 až 5. Najdi v nich slovo *festival (komiks/Polsko/Rumunsko)*

- Cvičení 3

Podívej se na texty 1 až 5. Najdi, ve kterém textu je obrázek knihy.

- Cvičení 4

Podívej se na texty 1 až 5. Kde se píše o tom, že *čtení je zábava*?

- Cvičení 5

Podívej se na texty 1 až 5. Najdi, ve kterém je nadpis:

a) *Svět knihy Praha*

b) *brána k jazykům*

Doporučení:

Pro „scanning“ je vhodnější dlouhý text, příp. větší množství kratších textů. Než začnete pracovat s konkrétním textem, udělejte některá z cvičení 1–5. (Další úkoly na procvičování této techniky najdete také v některých oddílech zaměřených na jednotlivé texty.)

Při „scanningu“ by se mělo jednat o rychlé čtení, proto je dobré dát žákům na splnění úkolu časový limit.

„skimming“ k textům 1–5

- Cvičení 1

Podívej se na texty 1 až 5. Které texty nás zvou na kulturní akci?

- Cvičení 2

Podívej se na texty 1 až 5. Které texty jsou o pomoci druhým lidem?

- Cvičení 3

Podívej se na texty 1 až 5. Ke kterým textům patří tato fotografie?



Obr. č. 1 (zdroj obrázku: <http://www.svetknihy.cz/cz/menu/fotogalerie/svet-knihy-praha-2011/>)

- Cvičení 4

Víš, co je to vstupenka, pozvánka a letáček? Podívej se na texty 1 až 5. Najdi, který text vypadá jako:

- a) vstupenka
- b) pozvánka
- c) letáček

Další úkoly na procvičování „skimmingu“ najdete také v některých oddílech zaměřených na jednotlivé texty.

Doporučení:

Před samotným cvičením s žáky proberte, co to je vstupenka, pozvánka a letáček. Můžete jim ukázat příklady, které jim mohou pomoci při určování textů v tomto cvičení.

Text 1

„PRE-READING“ AKTIVITY

důvod k četbě

Tvoje kamarádka se dozvěděla o Knihovně Ulita. Ráda by věděla, co v takové knihovně může najít a kdy se tam může jít podívat.

Vysvětlení:

Je dobré žákům vždy odůvodnit, proč by se měli o daný text zajímat. Pokud nemáte skutečný důvod, vymyslete si nějaký imaginární. Odůvodnění četby textu slouží k motivaci žáků a také ovlivňuje způsob čtení (na jaké informace se budou zaměřovat).

představení textu

- Cvičení 1

Kde můžeš najít knihy? K čemu knihy používáš?

- Cvičení 2

Znáš nějakou knihovnu? Byl jsi někdy v knihovně? Jak se jmenovala a kde byla?

- Cvičení 3

Půjčil sis někdy knížku z knihovny? Jakou?

- Cvičení 4

Jaké věci můžeš v knihovně najít? Napiš seznam těchto věcí.

- Cvičení 5

Co musíš udělat, aby sis mohl půjčit knihu v knihovně?

Doporučení:

Tyto aktivity slouží k seznámení s tématem textu. Neříkejte za žáky nic, na co můžou přijít sami. Otázky jsou vhodné k diskuzi ve skupinkách. Max. vhodný počet žáků ve skupině je 5. Odpovědi žáků zapisujte a schovejte je na pozdější práci s textem.

„scanning“

- Cvičení 6

Najdi, kolikrát je v textu slovo *knihovna*.

- Cvičení 7

Najdi v textu, v kolik hodin otevírají v knihovně v pondělí.

- Cvičení 8

Najdi v textu všechny nadpisy a označ je (zakroužkuj/podtrhni).

Doporučení:

Před cvičením s žáky proberte, co to nadpis je, jak ho poznáme (výrazné písmo, tučné, barevné apod.), kde ho v textu najdeme a k čemu slouží.

„skimming“

- Cvičení 9

Označ, o jakém tématu text píše:

- a) o knihkupectví
- b) o prodejně CD a DVD
- c) o ulitě
- d) o knihovně

„top-down“ úkoly

- Cvičení 10

Přečti si nadpisy a) až e). Co myslíš, že je v textu napsáno pod těmito nadpisy?

- a) Co nabízíme?
- b) Kdy máme otevřeno?
- c) Jak si knížky objednat?
- d) Kde nás najdete?
- e) Akce v knihovně.

Vysvětlení:

Žáci ve skupinkách diskutují o tom, co se pod danými nadpisy asi nachází. Mohou v bodech napsat příklady do textu s vymazanými odstavci (níže). Tato aktivita slouží k tomu, aby se žáci seznámili se strukturou textu.

Text č. 1 – UPRAVENO PRO CVIČENÍ 10 a 11 („pre-reading“ aktivita)



Obr. č. 2 (zdroj obrázku: Knihovna Ulita, Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, 150 00 Praha 5 – Radlice)

• Cvičení 11

Doplňte do textu odstavce A–D.

Doporučení:

Rozdejte žákům text s vymazanými odstavci z cvičení 10 a rozstříhané odstavce A–D. Žáci do prázdných míst nalepují ústřižky. Aktivita je vhodná pro práci ve skupinách.

A

- Knihovna Ulita pořádá různé přednášky, semináře a společná čtení pro neslyšící děti
- aktuální program najdete na internetu a na nástěnce v knihovně

B

- přímo v knihovně
- elektronický katalog najdete na našich internetových stránkách
- kdo se přihlásí do knihovny, dostane čtenářský průkaz a může si půjčovat knížky

C

- pohádkové knížky, dobrodružné a zábavné příběhy
- zajímavé encyklopedie
- knihy o přírodě, o zeměpise, o historii, o člověku aj.
- dětské časopisy, CD, DVD
- literaturu a časopisy o neslyšících a znakovém jazyce
- literaturu vhodnou pro neslyšící žáky ZŠ a studenty SŠ

D

Pondělí 13:00 – 16:30

Úterý 13:00 – 16:30

Středa 13:00 – 16:30

Čtvrtek 13:00 – 16:30

Pátek 12:00 – 14:00

Po předchozí domluvě je možné knihovnu navštívit i dopoledne, mimo otevírací dobu (např. s učitelem při vyučování).

nová slovní zásoba

- Cvičení 12

Najdi v textu neznámé slovo. Označ ho a přemýšlej, co znamená.

Doporučení:

Žáci pracují ve skupinách. Najdou slova, kterým nerozumí, a diskutují o tom, co by mohla znamenat. Pokud předem odhadneme, kterým slovům nebudou žáci rozumět, vymažeme je z textu (nebo nahradíme nesmyslným slovem). Poté žákům zadáme úkol, aby ve skupinkách vymysleli, jaké slovo se na prázdné místo hodí.

Není nutné, aby se žáci učili všechna nová slova v textu.

„signpost“ otázky

- Cvičení 13

Přečti si text. Tvoje kamarádka nečte ráda sama. Myslíš, že Knihovna Ulita pořádá nějaké akce, které jí mohou pomoci? Jaké akce to jsou?

Doporučení:

Aby žáci text četli pozorně, upozorněte je, že později bude následovat větší množství otázek.

Neodpovídejte za žáky. Pokud na otázku nebudou umět odpovědět, vraťte se k ní později. „Signpost“ otázky pomáhají žákovi, aby četl cíleně a neztratil se v textu.

„Signpost“ otázky vybíráme tak, aby žák musel k jejich zodpovězení přečíst většinu textu a aby musel o významu uvažovat (nejde o pouhé lokalizování informace).

„DURING READING“ AKTIVITY

• Cvičení 1

Přečti si odstavec 1. Zapamatuj si co nejvíce informací.

- pohádkové knížky, dobrodružné a zábavné příběhy
- zajímavé encyklopedie
- knihy o přírodě, o zeměpise, o historii, o člověku aj.
- dětské časopisy, CD, DVD
- literaturu a časopisy o neslyšících a znakovém jazyce
- literaturu vhodnou pro neslyšící žáky ZŠ a studenty SŠ

Doporučení:

Žáci pracují samostatně. Po přečtení textu se ptejte žáků, co si zapamatovali, a odpovědi napište na tabuli. Smažte odpovědi, které se opakovaly. Žáci se znovu podívají na text, aby doplnili chybějící informace.

• Cvičení 2

Přečti si text. Vymysli co nejvíce otázek pro svoje spolužáky.

Např.: Ve kterém patře je Knihovna Ulita?

Doporučení:

Žáci si dávají otázky navzájem. Až žáci všechny vyčerpají, můžete přidat nějaké další otázky sloužící k lepšímu porozumění textu. (Např.: Musíme jít nejdříve na internetové stránky, abychom si mohli půjčit knihu v Knihovně Ulita?)

• Cvičení 3

Víš, kdo je to knihovník/knihovnice? Co knihovník dělá? Pracuj ve dvojici. Představ si, že jsi knihovník/knihovnice. Tvůj spolužák je návštěvník knihovny, který potřebuje poradit. Nacvičte si rozhovor. Používejte informace z textu.

Doporučení:

Dvojice předvedou své rozhovory před ostatními žáky (v českém znakovém jazyce). Ti kontrolují, zda dvojice neuvádí informace, které by byly v rozporu s textem. Případné nesrovnalosti se diskutují po předvedení dialogu a porovnávají se s textem.

• Cvičení 4

Doplň tyto věty do textu na správné místo:

A	- aktuální program najdete na internetu a na nástěnce v knihovně
B	- literaturu vhodnou pro neslyšící žáky ZŠ a studenty SŠ
C	- Knihovna Ulita je ve třetím patře radlické školy
D	Po předchozí domluvě je možné knihovnu navštívit i dopoledne, mimo otevírací dobu (např. s učitelem při vyučování).
E	- kdo se přihlásí do knihovny, dostane čtenářský průkaz a může si půjčovat knížky

Doporučení:

Chybějící věty žákům rozdejte na nastříhaných papírcích. Aktivita je vhodná pro práci ve skupině. Zapisujte na tabuli, jaké možnosti skupiny zvolily. (Např. text promítněte na tabuli a fixem zapisujte na daná místa písmena vět.) Porovnejte společně výsledky. Ptejte se žáků na důvod, proč se rozhodli pro dané řešení. Ke správným výsledkům dojděte společnou diskuzí. Ptejte se, proč daná možnost byla/nebyla správná.

Poznámka:

Pokud jste s žáky nedělali v rámci „pre-reading“ cvičení 11 v daném oddílu, můžete ho zařadit před tuto aktivitu.

Text č. 1 – UPRAVENO PRO CVIČENÍ 4 („during reading“ aktivita)



CO nabízíme:

- pohádkové knížky, dobrodružné a zábavné příběhy
- zajímavé encyklopedie
- knihy o přírodě, o zeměpise, o historii, o člověku aj.
- dětské časopisy, CD, DVD
- literaturu a časopisy o neslyšících a znakovém jazyce



KDY máme otevřeno:

Pondělí 13:00 – 16:30
Úterý 13:00 – 16:30
Středa 13:00 – 16:30
Čtvrtek 13:00 – 16:30
Pátek 12:00 – 14:00

JAK si knížky půjčovat:

- přímo v knihovně
- elektronický katalog najdete na našich internetových stránkách

KDE nás najdete:

- Jazykové centrum Ulita, Výmolova 169, Praha 5-Radlice.

Obr. č. 3 (zdroj obrázku: Knihovna Ulita, Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, 150 00 Praha 5 – Radlice)

Doporučení:

Pro cvičení 5–7 rozdělte žáky do skupin. Nejdříve si každý sám zkusí označit správnou odpověď. Ve skupinkách následně diskutují o tom, která odpověď je správná a proč. Po diskuzi skupiny diktují výsledky, které označili. Odpovědi zapisujte na tabuli. Porovnejte společně výsledky. Ptejte se žáků na důvod, proč se rozhodli pro dané řešení. Diskutujte. Ptejte se, proč je daná možnost ne/vhodná, příp. která část je správná, která je špatná a proč.

Dejte žákům najevo, že za chyby se nemusí stydět, že jsou součástí učení. Ke správným výsledkům dojděte s žáky společně. Neoznamujte je před diskuzí.

• Cvičení 5

Přečti si věty a) až d). Rozhodni, zda je věta pravdivá ✓, nebo ne ✗.

Např.:

V pátek ve 12:00 je v knihovně zavřeno.



a) Do knihovny můžeš přijít dopoledne.



b) Knihovna Ulita se nachází ve škole.



c) Seznam knih z Knihovny Ulita je na internetu.



d) Knihovna má pouze knihy pro děti do 15 let.



• Cvičení 6

Vyber správnou odpověď na otázku. (Správných odpovědí může být více.)

Knihovna Ulita má otevřeno:

a) každý den v týdnu

b) každý den odpoledne

c) každý pracovní den odpoledne

d) dopoledne pouze po domluvě

Do knihovny můžeš jít:

- a) bez čtenářského průkazu
- b) jen za doprovodu učitele
- c) bez doprovodu
- d) jen po domluvě s učitelem

• Cvičení 7

Napiš odpovědi na otázky:

a) Který den můžeš jít do knihovny dopoledne?

.....

b) Které dny můžeš jít do knihovny odpoledne?

.....

c) Ve které části Prahy je Knihovna Ulita?

.....

d) Jaké typy knih v Knihovně Ulita můžeš najít?

.....

e) Na jaké akce se můžeš přijít do Knihovny Ulita podívat?

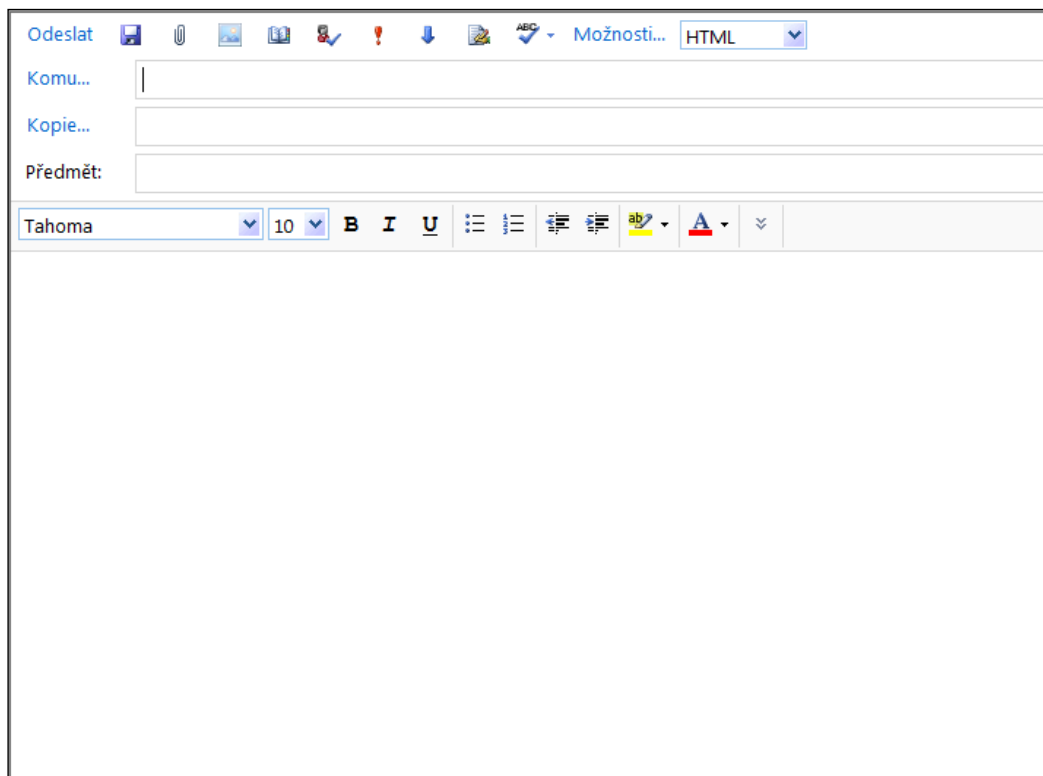
.....

Doporučení:

Pokud žáci nemají dovednost psaní na takové úrovni, aby na otázky mohli odpovědět, mohou na cvičení 7 odpovídat v českém znakovém jazyce.

- Cvičení 8

Tvoje kamarádka by ráda věděla, co může v Knihovně Ulita najít. Chtěla by se přijít podívat do knihovny v pondělí ve 14 hodin. Napiš kamarádce krátký e-mail. Napiš jí, co může v knihovně najít a jestli může přijít v pondělí ve 14 hodin.



Obr. č. 4 (zdroj obrázku: Microsoft Outlook, 2007)

„POST-READING“ AKTIVITY

- Cvičení 1

a) Co všechno můžeš v knihovně najít? Co můžeš v knihovně dělat?

b) Co musíš udělat, aby sis mohl půjčit knížku z knihovny?

Doporučení:

Vraťte se s žáky k odpovědím na cvičení 9 a 10 z oddílu „Pre-reading“ aktivity a porovnejte původní odpovědi s tím, co jste se dozvěděli z textu.

- Cvičení 2

Myslíš, že je Knihovna Ulita zajímavá? Proč ano/ne? Chtěl by sis tam půjčit nějakou knihu? Proč ano/ne?

- Cvičení 3

Viděl jsi někdy podobný letáček? Co na letáčku bylo?

- Cvičení 4

Jsou v textu všechny důležité informace? Chtěl bys vědět o Knihovně Ulita něco dalšího (např. jak to v knihovně vypadá/ jestli knihovnice umí znakovat)?

Doporučení:

Je možné, že žáci odpoví, že by nic dalšího vědět nechtěli. Mějte připraven seznam otázek, které jim v takovém případě můžete položit, např. Chtěli byste vědět, ... jestli je v knihovně internet; kolik se platí pokuta, když knihu žák ztratí; jak dlouho je možné v knihovně zůstat; jestli jsou tam židle a stoly, nebo polštáře apod.

- Cvičení 5

Najdi v textu důležitá slova. Označ je (zakroužkuj/podtrhni).

Doporučení:

Cvičení je vhodné pro práci ve skupině. Žáci postupují větu po větě a vybírají důležitá (tzv. klíčová) slova. Obvykle se jedná o slovesa a podstatná jména. Diskutujte s žáky o tom, jakou mají slova funkci, tj. říkají nám např. kdo to udělal, co udělal apod.

- Cvičení 6

Napiš na papír důležitá slova z textu, která jsi označil (zakroužkoval/podtrhl).
Napiš krátké věty s těmito slovy (jedno slovo použij do jedné věty).

Vysvětlení:

Cvičení slouží k tomu, aby si žáci osvojili užívání těchto slov a zapamatovali si jejich význam. Je vhodné, aby si žáci zapsali slova (nemusí jít o dříve neznámá slova) do slovníčků se slovní zásobou nebo do sešitů. Později se k nim vracíte např. ve cvičeních na slovní zásobu apod.

Text č. 1



CO nabízíme:

- pohádkové knížky, dobrodružné a zábavné příběhy
- zajímavé encyklopedie
- knihy o přírodě, o zeměpise, o historii, o člověku aj.
- dětské časopisy, CD, DVD
- literaturu a časopisy o neslyšících a znakovém jazyce
- literaturu vhodnou pro neslyšící žáky ZŠ a studenty SŠ



KDY máme otevřeno:

Pondělí 13:00 – 16:30

Úterý 13:00 – 16:30

Středa 13:00 – 16:30

Čtvrtek 13:00 – 16:30

Pátek 12:00 – 14:00

Po předchozí domluvě je možné knihovnu navštívit i dopoledne, mimo otevírací dobu (např. s učitelem při vyučování).

JAK si knížky půjčovat:

- přímo v knihovně
- elektronický katalog najdete na našich internetových stránkách
- kdo se přihlásí do knihovny, dostane čtenářský průkaz a může si půjčovat knížky

KDE nás najdete:

- Jazykové centrum Ulita, Výmolova 169, Praha 5-Radlice.
- Knihovna Ulita je ve třetím patře radlické školy
- na internetu: <http://www.jculita.cz/knihovna.cz>

AKCE v knihovně:

- Knihovna Ulita pořádá různé přednášky, semináře a společná čtení pro neslyšící děti
- aktuální program najdete na internetu a na nástěnce v knihovně



Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti
Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem

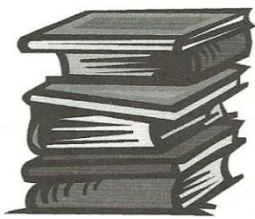
Obr. č. 5 (zdroj obrázku: Knihovna Ulita, Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, 150 00 Praha 5 – Radlice)

Text č. 2



Obr. č. 6 (zdroj obrázku: vlastní sbírka autorky)

Text č. 3



Navštivte naši **specializovanou knihovnu**, která nabízí širokou nabídku knih, VHS, CD či DVD, které se týkají sluchového postižení.

Katalog našeho knihovního fondu najdete na:
http://www.frpsp.cz/cze_katalogknih.php

Mimopražským zájemcům nabízíme zaslat vybrané tituly poštou.

Informační centrum o hluchotě FRPSP, Hábova 1571, 155 00 Praha 5

Obr. č. 7 (zdroj obrázku: INFO-Zpravodaj, Federace rodičů a přátel sluchově postižených, o.s.)

Text č. 4

**SVĚT KNIHY
PRAHA**

16. mezinárodní knižní veletrh
a literární festival
Výstaviště Praha Holešovice

**BOOK WORLD
PRAGUE**

16th International Book Fair
and Literary Festival
Prague Exhibition Grounds

JEDNODENNÍ
VSTUPENKA
ONE-DAY
TICKET

50 Kč

včetně 20% DPH including 20% VAT

Vstupenku uschovejte pro případnou kontrolu.
Please retain ticket for inspection.

otevřeno open
13.-15. 5. 9:30-19:00 9:30 a.m.-7:00 p.m.
16. 5. 9:30-16:00 9:30 a.m.-4:00 p.m.

**NÁME POLSKO
PŘECTENÉ?**

ČESTNÝ HOST
Polsko

SVETKNIHY.CZ

BOOKWORLD.CZ

DIVADLO V DLOUHÉ Platí jako poukázka na dvě vstupenky
za cenu jedné do Divadla v Dlouhé.





pořadatel / organizer
SKN a Svět knihy, s.r.o.
Svět knihy, s.r.o.,
Fügnerovo nám. 3, Praha 2,
IČO 25603990, DIČ CZ25603990

*** 102276**

Obr. č. 8 (zdroj obrázku: vlastní sbírka autorky)

Text č. 5



Obr. č. 9 (zdroj obrázku: <http://www.ctenipomaha.cz/>)

5.2 Volný čas

Cvičení souhrnně k textům 6–10

„PRE-READING“ AKTIVITY

„scanning“ k textům 6–10

- Cvičení 1

Podívej se na texty 6 až 10. Najdi v nich slovo *výstava* (*modelka / svět / vysílač*)

- Cvičení 2

Podívej se na texty 6 až 10. Najdi, ve kterém textu je obrázek nebo fotografie ženy.

- Cvičení 3

Víš, kdo je to moderátor? Podívej se na texty 6 až 10. Které texty píšou něco o moderátorovi?

- Cvičení 4

Podívej se na texty 6 až 10. Ve kterém textu najdete informaci o *tlumočení*?

- Cvičení 5

Podívej se na texty 6 až 10. Najdi, ve kterém je nadpis:

a) *Divadlo*

b) *Doteky*

Doporučení:

Pro „scanning“ je vhodnější dlouhý text, příp. větší množství kratších textů. Než začnete pracovat s konkrétním textem, udělejte některá z cvičení 1–5. (Další úkoly na procvičování této techniky najdete také v některých oddílech zaměřených na jednotlivé texty.)

Při „scanningu“ by se mělo jednat o rychlé čtení, proto je dobré dát žákům na splnění úkolu časový limit. Zamezte ale tomu, aby mezi sebou žáci závodili. Upozorněte je, že nejde o to, kdo bude mít cvičení hotové jako první.

„skimming“ k textům 6–10

- Cvičení 1

Podívej se na texty 6 až 10. Které texty nás zvou na výstavu?

- Cvičení 2

Podívej se na texty 6 až 10. Ve kterém textu se píše o vystoupení více uměleckých skupin (např. hudebních, tanečních, divadelních)?

- Cvičení 3

Podívej se na texty 6 až 10. Ke kterému textu patří tato fotografie?



Obr. č. 10 (zdroj obrázku: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096066178-televizni-klub-neslysicich/209562221800008/>)

- Cvičení 4

Víš, co je to vstupenka, pozvánka a letáček? Podívej se na texty 6 až 10. Najdi, který text vypadá jako:

- a) vstupenka
- b) pozvánka
- c) letáček

Další úkoly na procvičování „skimmingu“ najdete také v některých oddílech zaměřených na jednotlivé texty.

Doporučení:

Před samotným cvičením s žáky proberte, co to je vstupenka, pozvánka a letáček. Můžete jim ukázat příklady, které jim mohou pomoci při určování textů v tomto cvičení.

Při „skimmingu“ by se mělo jednat o rychlé čtení, proto je dobré dát žákům na splnění úkolu časový limit. Zamezte ale tomu, aby mezi sebou žáci závodili. Upozorněte je, že nejde o to, kdo bude mít cvičení hotové jako první.

Text 6

„PRE-READING“ AKTIVITY

důvod k četbě

- Cvičení 1

Rádi byste se spolužáky ve třídě uspořádali podobnou módní přehlídku. Zjistěte, co všechno je třeba, abyste módní prohlídku mohli uskutečnit. Také budete potřebovat vytvořit pozvánky. Potřebujete vědět, co se na pozvánku píše.

Vysvětlení:

Je dobré žákům vždy odůvodnit, proč by se měli o daný text zajímat. Pokud nemáte skutečný důvod, vymyslete si nějaký imaginární. Odůvodnění četby textu slouží k motivaci žáků a také ovlivňuje způsob čtení (na jaké informace se budou zaměřovat).

představení textu

- Cvičení 2

Co je to módní přehlídka? Co všechno můžeš na módní přehlídce vidět?

- Cvičení 3

Viděl jsi někdy módní přehlídku (ve skutečnosti, v televizi, na internetu)?

- Cvičení 4

Musíš si vždy koupit vstupenku, aby ses mohl na módní přehlídku podívat?
Můžeš přijít na módní přehlídku bez placení?

- Cvičení 5

Můžou předvádět oblečení na módní přehlídce jen ženy? Pokud ne, kdo jiný může být modelkou/modelem na módní přehlídce?

- Cvičení 6

Jaký typ oblečení můžeš na módní přehlídce vidět? Napiš seznam alespoň 5 typů oblečení, které na módní přehlídce mohou být.

Doporučení:

Tyto aktivity slouží k seznámení s tématem textu. Žáci by při těchto aktivitách text neměli mít před sebou. Neříkejte za žáky nic, na co mohou přijít sami. Otázky jsou vhodné k diskuzi ve skupinkách. Max. vhodný počet žáků ve skupině je 5. Odpovědi žáků zapisujte a schovejte je na pozdější práci s textem.

„scanning“

- Cvičení 7

Najdi, kolikrát je v textu slovo *tlumočník*.

- Cvičení 8

Najdi v textu, v kolik hodin začíná módní přehlídka.

- Cvičení 9

Najdi v textu různé typy písma (barevné, tučné, velké) a označ je (zakroužkuj/podtrhni).

Doporučení:

Proberte s žáky formou diskuze, proč se v textu zvýrazňují některé informace a jakým způsobem je možné je zvýraznit (barevné rozlišení, použití jiné velikosti, orámování, podtržení apod.)

„skimming“

- Cvičení 10

Vyber z nabídky a) až d), co je hlavním tématem textu:

- a) taneční představení
- b) nakupování v obchodním centru Palladium
- c) módní přehlídka
- d) modelky

Doporučení:

Proberte s žáky formou diskuze, proč je hlavním tématem textu módní přehlídka, nikoliv modelky. Zeptejte se např. žáků, kolik informací uvádí text o modelkách (slyšící a neslyšící) a kolik informací o přehlídce (místo a termín, moderátor,

- Cvičení 11

Co bude v textu asi napsáno za slovy *KDY/KDE*? Řekni konkrétní příklad, co za slovy *KDY/KDE* může být v textu napsáno.

- Cvičení 12

Co bude v textu asi následovat za slovem *Uvidíte*? Řekni konkrétní příklad, co v textu o módní přehlídce může být napsáno za slovem *Uvidíte*.

Vysvětlení:

Tato aktivita slouží k tomu, aby se žáci seznámili se strukturou textu.

Doporučení:

Žáci ve skupinkách diskutují o tom, co se pod danými nadpisy asi nachází. Mohou v bodech napsat příklady do textu s vymazanými řádky (níže).

Text č. 6 – UPRAVENO PRO CVIČENÍ 11 a 12 („pre-reading“ aktivity)



Obr. č. 11 (zdroj obrázku: <http://www.zavriusi.eu/products/step-by-step/>)

• Cvičení 13

V textu zmizely některé řádky. Přečti si úryvky textů A až E. Pokus se úryvky doplnit zpátky na prázdná místa v textu.

A

Moderátoři: Jaroslav Dušek a Marie Basovníková
Choreografie: MgA. Lucie Špalová, Mgr. Petra Novotná

B

Uvidíte kolekce firem Orsay a Tatum

C

Obchodní centrum Palladium
ve spolupráci se Zavři uši o.s.
a Českou komorou tlumočnicků znakového jazyka o.s.

D

KDY/KDE: 7. března 2009 od 14:00, Obchodní centrum Palladium, Praha 1

Kulturní program: Vol5Vis50, Nepanto, DeafDance, tlumočení písní tlumočnický Komory

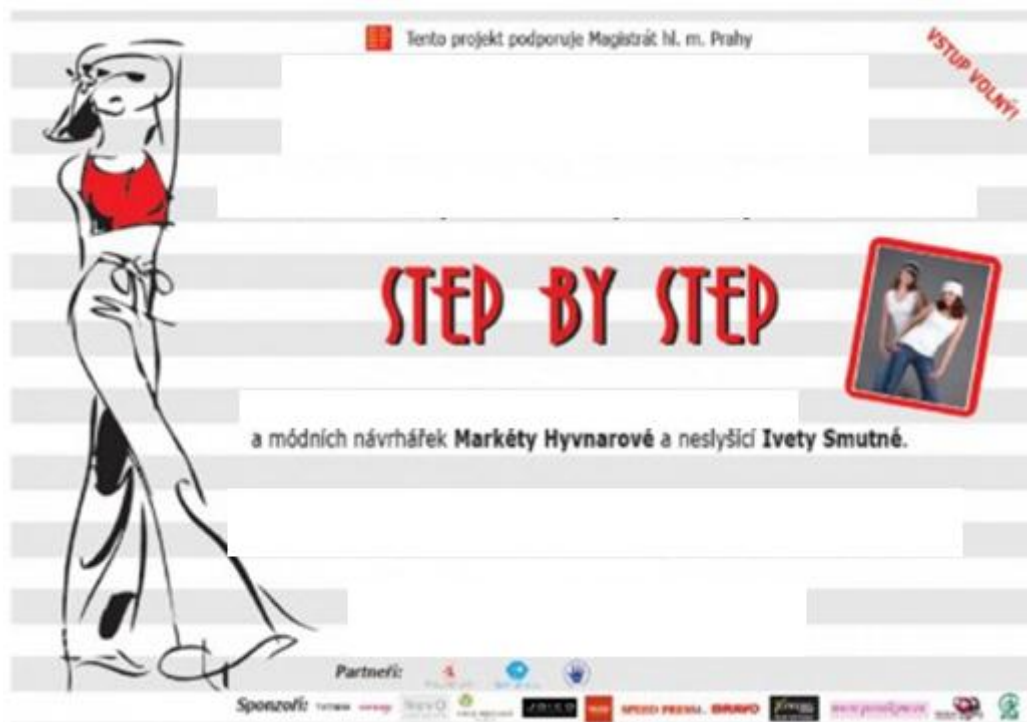
E

Vás zvou na módní přehlídku neslyšících a slyšících modelek

Doporučení:

Rozdejte žákům text s vymazanými odstavci (níže) a rozstříhané odstavce A–E. Žáci do prázdných míst nalepují ústřižky. Aktivita je vhodná pro práci ve skupinách.

Text č. 6 – UPRAVENO PRO CVIČENÍ 13 („pre-reading“ aktivita)



Obr. č. 12 (zdroj obrázku: <http://www.zavriusi.eu/products/step-by-step/>)

nová slovní zásoba

- Cvičení 14

Najdi v textu neznámá slovo. Označ je a přemýšlej, co znamenají.

Doporučení:

Žáci pracují ve skupinách. Najdou slova, kterým nerozumí, a diskutují o tom, co by mohla znamenat. Pokud předem odhadneme, kterým slovům nebudou žáci rozumět, vymažeme je z textu (nebo nahradíme nesmyslným slovem). Poté žákům zadáme úkol, aby ve skupinkách vymysleli, jaké slovo se na prázdné místo hodí.

Není nutné, aby se žáci učili všechna nová slova v textu.

„signpost“ otázky

- Cvičení 15

Přečti si text. Se spolužáky chcete uspořádat podobnou módní přehlídku. Myslíš, že na módní přehlídce můžou být i jiné doprovodné akce? Jaký další kulturní program módní přehlídka STEP BY STEP nabízí?

Doporučení:

Aby žáci text četli pozorně, upozorněte je, že později bude následovat větší množství otázek.

Neodpovídejte za žáky. Pokud na otázku nebudou umět odpovědět, vraťte se k ní později. „Signpost“ otázky pomáhají žákovi, aby četl cíleně a neztratil se v textu.

„Signpost“ otázky vybíráme tak, aby žák musel k jejich zodpovězení přečíst většinu textu a aby musel o významu uvažovat (nejde o pouhé lokalizování informace).

„DURING READING“ AKTIVITY

• Cvičení 1

Přečti si text v rámečku. Zapamatuj si co nejvíce informací.

Obchodní centrum Palladium
ve spolupráci se Zavři uši o.s.
a Českou komorou tlumočnicků znakového jazyka o.s.
KDY/KDE: 7. března 2009 od 14:00, Obchodní centrum Palladium, Praha 1
Kulturní program: Vol5Vis50, Nepanto, DeafDance, tlumočení písní tlumočnický Komory

Doporučení:

Žáci pracují samostatně. Po přečtení textu se ptejte žáků, co si zapamatovali, a odpovědi napište na tabuli. Smažte odpovědi, které se opakovaly. Žáci se znovu podívají na text, aby doplnili chybějící informace.

• Cvičení 2

Přečti si text. Vymysli co nejvíce otázek pro svoje spolužáky.

Např.: V kolik hodin začíná módní přehlídka?

Doporučení:

Žáci si dávají otázky navzájem. Až žáci všechny vyčerpají, můžete přidat nějaké další otázky sloužící k lepšímu porozumění textu. (Např.: Bude na přehlídce nějaký další neslyšící kromě neslyšících modelek?)

• Cvičení 3

Víš, kdo je to moderátor/moderátorka? Co moderátor dělá? Pracuj ve dvojici. Představ si, že ty a tvůj spolužák jste moderátoři/moderátorky. Připravte si společně několik vět, abyste představili módní přehlídku STEP BY STEP. Používejte informace z textu.

Doporučení:

Dvojice předvedou své výstupy před ostatními žáky (v českém znakovém jazyce). Ti kontrolují, zda dvojice neuvádí informace, které by byly v rozporu s textem. Případné nesrovnalosti se diskutují po předvedení dialogu a porovnávají se s textem.

• Cvičení 4

Doplň tato slovesa do textu na správné místo:

- A zvou
- B Uvidíte
- C podporuje

Doporučení:

Chybějící slova žáci dopisují do textu s mezerami (níže). Aktivita je vhodná pro práci ve skupině. Zapisujte na tabuli, jaké možnosti skupiny zvolily. (Např. text promítněte na tabuli a fixem zapisujte na daná místa písmena vět.) Porovnejte společně výsledky. Ptejte se žáků na důvod, proč se rozhodli pro dané řešení. Ke správným výsledkům dojděte společnou diskuzí. Ptejte se, proč daná možnost byla/nebyla správná.

Poznámka:

Pokud jste s žáky nedělali v rámci „pre-reading“ cvičení 13 v daném oddílu, můžete ho zařadit před tuto aktivitu.

Text č. 6 – UPRAVENO PRO CVIČENÍ 4 („during reading“ aktivita)



Obr. č. 13 (zdroj obrázku: <http://www.zavriusi.eu/products/step-by-step/>)

• Cvičení 5

Přečti si věty a)–d). Rozhodni, zda je věta pravdivá ✓, nebo ne ✗.

Např.:

Na módní přehlídce vystoupí také skupina Vol5Vis50.



a) Módní přehlídka se koná 7. března od 13:00.



b) Na přehlídce bude modelka Iveta Smutná.



c) Na módní přehlídce je volný vstup (neplatí se vstupné).



d) Na přehlídce bude 1 moderátorka a 1 moderátor.



• Cvičení 6

Vyber správnou odpověď na otázku. (Správných odpovědí může být více.)

Na módní přehlídce uvidíte:

- a) slyšící a neslyšící modelky
- b) slyšící a neslyšící fotografky
- c) modelky a moderátora s moderátorkou
- d) moderátora Jaroslava Duška a moderátorku Ivetu Smutnou

• Cvičení 7

Napiš odpovědi na otázky:

- a) Jak se jmenují módní návrhářky, které pro módní přehlídku navrhly oblečení?

.....

- b) Ve kterém městě se přehlídka koná?

.....

- c) Které umělecké skupiny (hudební, taneční) na přehlídce vystoupí?

.....

- d) Jak se módní přehlídka jmenuje?

.....

- e) Na jaké adrese se módní přehlídka koná?

.....

Doporučení:

Pokud žáci nemají dovednost psaní na takové úrovni, aby na otázky mohli odpovědět písemně, mohou na cvičení 7 odpovídat v českém znakovém jazyce.

„POST-READING“ AKTIVITY

- Cvičení 1

a) Co všechno můžeš na módní přehlídce vidět?

b) Potřebuješ si koupit vstupenku, aby ses mohl na módní přehlídku podívat?

Doporučení:

Vratt'e se s žáky k odpovědím na cvičení 6 a 8 z oddílu „Pre-reading“ aktivity a porovnejte původní odpovědi s tím, co jste se dozvěděli z textu.

- Cvičení 2

Myslíš, že by se ti líbila taková módní přehlídka? Chtěl bys na takovou módní přehlídku jít?

- Cvičení 3

Viděl jsi někdy pozvánku na jinou módní přehlídku? Viděl jsi pozvánku na jinou kulturní akci? Jaká akce to byla?

- Cvičení 4

Najdi na internetu, jaké jsou jiné módní přehlídky. Napiš co nejvíce jmen módních přehlídek, které jsi na internetu našel.

Doporučení:

Aktivita je vhodná pro práci ve skupinách. Po ukončení hledání si skupiny sdílejí svoje výsledky. Žáci mohou soutěžit, kdo najde nejvíce různých módních přehlídek.

- Cvičení 5

Chcete se spolužáky uspořádat ve škole módní přehlídku pro učitele a ostatní třídy. Pracujte ve skupinách. Vymyslete, co a kdo na vaší módní přehlídce bude. Nakreslete pozvánku a napište na ni všechny důležité informace (kde bude, kdy bude, kdo tam bude).

POZVÁNKA

Obr. č. 14

- Cvičení 6

Najdi v textu důležitá slova. Označ je (zakroužkuj/podtrhni).

Doporučení:

Cvičení je vhodné pro práci ve skupině. Žáci postupují větu po větě a vybírají důležitá (tzv. klíčová) slova. Obvykle se jedná o slovesa a podstatná jména. Diskutujte s žáky o tom, jakou mají slova funkci, tj. říkají nám, kdo něco dělá (moderátor), nebo co někdo dělá (moderuje) apod. Je možné, že v tomto textu bude pro žáky hodně nových slovíček. Nechte žáky zapsat si slovíčka do slovníků a vraťte se k nim v dalších hodinách formou her při procvičování slovní zásoby.

- Cvičení 7

Napiš na papír důležitá slova z textu, která jsi označil (zakroužkoval/podtrhl).

Napiš krátké věty s těmito slovy (jedno slovo použij do jedné věty).

Vysvětlení:

Cvičení slouží k tomu, aby si žáci osvojili užívání těchto slov a zapamatovali si jejich význam. Je možné, že v tomto textu bude pro žáky hodně nových slovíček.

Doporučení:

Nechte žáky zapsat si slovíčka do slovníků a vraťte se k nim v dalších hodinách formou her při procvičování slovní zásoby.

Text č. 6



Obr. č. 15 (zdroj obrázku: <http://www.zavriusi.eu/products/step-by-step/>)

Text č. 7




Obr. č. 16 (zdroj obrázku: <http://www.zavriusi.eu/products/jako-vejce-vejci/>)

Text č. 8

360
company
www.360co.cz

Výstava neslyšících fotografů

„Doteky“



Přijďte se dotknout světa Neslyšících

Kde: Novoměstská radnice, Karlovo nám. 1/23, Praha 2
Kdy: 15.–21. března 2011
Slavnostní vernisáž 15. března 2011 od 18.00
Projekt podpořila MČ Praha 2.

www.zavriusi.eu

MĚSTSKÁ ČÁST PRAHA 2

Novoměstská radnice
PRAHA

fotoSkoda
www.fotoskoda.cz

Zavři uši o.s.

Obr. č. 17 (zdroj obrázku: <http://www.zavriusi.eu/products/doteky-verniraz-neslysicich-fotografu/>)

Text č. 9



Obr. č. 18 (zdroj obrázku: vlastní sbírka autorky)

Text č. 10



Obr. č. 19 (zdroj obrázku: vlastní sbírka autorky; nabídka zaslaná e-mailem od České komory tlumočnicků znakového jazyka)

5.3 Cestování

Cvičení souhrnně k textům 11–15

„PRE-READING“ AKTIVITY

„scanning“ k textům 11–15

- Cvičení 1

Podívej se na texty 11 až 15. Najdi v nich jméno společnosti *ČSAD JIHOTRANS* (*ZOO PRAHA / REGIOJET*)

Doporučení:

Pro toto cvičení nevyírejte z textů slova, která by žáci museli hledat příliš dlouho (a příliš podrobným čtením).

Vysvětlení:

„Scanning“ je rychlé „přelétnutí“ textu, které slouží k tomu, aby žáci našli specifickou informaci nebo aby zjistili, jestli by se text mohl hodit jejich záměru.

- Cvičení 2

Podívej se na texty 11 až 15. Najdi, ve kterém textu je barevná značka firmy (značka firmy = logo)

Doporučení:

Proberte s žáky, co to logo je a k čemu slouží (firemní značka, důležitý vizuální prvek, který slouží k tomu, aby zákazníkovi ukazovala, čím se firma zabývá, a aby si zákazník firmu zapamatoval apod. Můžete uvést příklady loga, které žáci znají (logo školy nebo nějaké jim známe společnosti – např. logo České komory

tlumočnicků znakového jazyka). Logo ČKTZJ:  (www.cktzj.com)

- Cvičení 3

Podívej se na texty 11 až 15. Který text píše o tom, jak můžeme cestovat do zoo?

- Cvičení 4

Podívej se na texty 11 až 15. Ve kterém textu najdete informaci o cestování parníkem?

- Cvičení 5

Podívej se na texty 11 až 15. Najdi, ve kterém je nadpis:

a) *Kudy do ZOO*

b) *Využijte nabídku ČD TAXI!*

Doporučení:

Pro „scanning“ je vhodnější dlouhý text, příp. větší množství kratších textů. Než začnete pracovat s konkrétním textem, udělejte některá z cvičení 1–5. (Další úkoly na procvičování této techniky najdete také v některých oddílech zaměřených na jednotlivé texty.)

Při „scanningu“ by se mělo jednat o rychlé čtení, proto je dobré dát žákům na splnění úkolu časový limit. Zamezte ale tomu, aby mezi sebou žáci závodili. Upozorněte je, že nejde o to, kdo bude mít cvičení hotové jako první.

„skimming“ k textům 11–15

- Cvičení 1

Podívej se na texty 11 až 15. Který text je o půjčování kol?

- Cvičení 2

Podívej se na texty 11 až 15. Ve kterém textu najdeš informace o nejméně 3 různých dopravních prostředcích (např. o kole, autobusu i tramvaji?)

- Cvičení 3

Podívej se na texty 11 až 15. Ke kterému textu se nejvíce hodí tato fotografie?



Obr. č. 20 (zdroj obrázku: http://www.fotodoprava.com/bus_man.htm)

• Cvičení 4

Víš, že můžou být klasické (papírové) jízdenky, ale také elektronické jízdenky, které nám dopravní společnosti pošlou v e-mailové zprávě? Podívej se na texty 11 až 15. Najdi, který text vypadá jako:

- a) klasická (tištěná, papírová) jízdenka
- b) elektronická jízdenka

Doporučení:

Při „skimmingu“ by se mělo jednat o rychlé čtení, proto je dobré dát žákům na splnění úkolu časový limit. Zamezte ale tomu, aby mezi sebou žáci závodili. Upozorněte je, že nejde o to, kdo bude mít cvičení hotové jako první.

„PRE-READING“ AKTIVITY

důvod k četbě

- Cvičení 1

Celá tvoje třída pojedje do Zoo Praha. Ty máš za úkol zjistit, jaký způsob dopravy pro vás bude nejlepší. Zjisti, která cesta (parníkem, autobusem, na kole nebo tramvají) by pro vás byla nejlepší. Pojedete z místa tvé školy, ve čtvrtek odpoledne.

Vysvětlení:

Je dobré žákům vždy odůvodnit, proč by se měli o daný text zajímat. Pokud nemáte skutečný důvod, vymyslete si nějaký imaginární. Odůvodnění četby textu slouží k motivaci žáků a také ovlivňuje způsob čtení (na jaké informace se budou zaměřovat). V tuto chvíli žáci odpovědi na otázky (která cesta je nejlepší), ještě neřeší. Vrátime se k nim během „during reading“ aktivit.

představení textu

- Cvičení 2

Pamatuješ si na to, kdy jsi byl naposledy v zoo? Ve kterém městě to bylo? Jak jsi do zoo cestoval (autem / autobusem / vlakem...)?

- Cvičení 3

Jak (jakým dopravním prostředkem) myslíš, že se může cestovat do Zoo Praha?

- Cvičení 4

Jaký dopravní prostředek je podle tvého názoru nejlepší pro cestování do Zoo Praha o víkendu / v zimě / v létě? A proč?

Doporučení:

Pokud žáci nejsou ze Středočeského kraje, vybereme pro tuto otázku jiné zoo (např. v Liberci, ve Dvoře Králové, v Brně, Plzni, Zlíně), které žáci znají.

Doporučení:

Tyto aktivity slouží k seznámení s tématem textu. Žáci by při těchto aktivitách text neměli mít před sebou. Neříkejte za žáky nic, na co mohou přijít sami. Otázky jsou vhodné k diskuzi ve skupinkách. Max. vhodný počet žáků ve skupině je 5. Odpovědi žáků zapisujte a schovejte je na pozdější práci s textem.

„scanning“

- Cvičení 5

Najdi, kolikrát je v celém textu (= včetně nadpisů, internetové adresy, loga) slovo *zoo*.

- Cvičení 6

Najdi v textu, jak dlouho trvá cesta do Zoo Praha parníkem po Vltavě.

- Cvičení 7

Najdi v textu různé typy písma (barevné, tučné, velké) a označ je (zakroužkuj/podtrhni).

Doporučení:

Proberte s žáky formou diskuze, proč se v textu zvýrazňují některé informace a jakým způsobem je možné je zvýraznit (barevné rozlišení, použití jiné velikosti, orámování, podtržení apod.)

„skimming“

- Cvičení 8

Vyber z nabídky a) až d), co je hlavním tématem textu:

- a) v Zoo Praha chovají chameleona
- b) v Zoo Praha je parkoviště kol zdarma
- c) do Zoo Praha můžeme cestovat autobusem, tramvají, parníkem i na kole
- d) do Zoo Praha jezdí Zoobus, který stojí jen 1 korunu

- Cvičení 9

Podívej se na fotografie A, B a C. Vyber, která fotografie se nejvíce hodí k textu.

A



Obr. č. 21 (zdroj obrázku: <http://www.nakole.cz/akce/815-galaxy-kenda-sobeslavsky-maraton.html>)

B



Obr. č. 22 (zdroj obrázku: <http://stick.gk2.sk/blog/wp-content/uploads/2009/12/zoobus.jpg>)

C

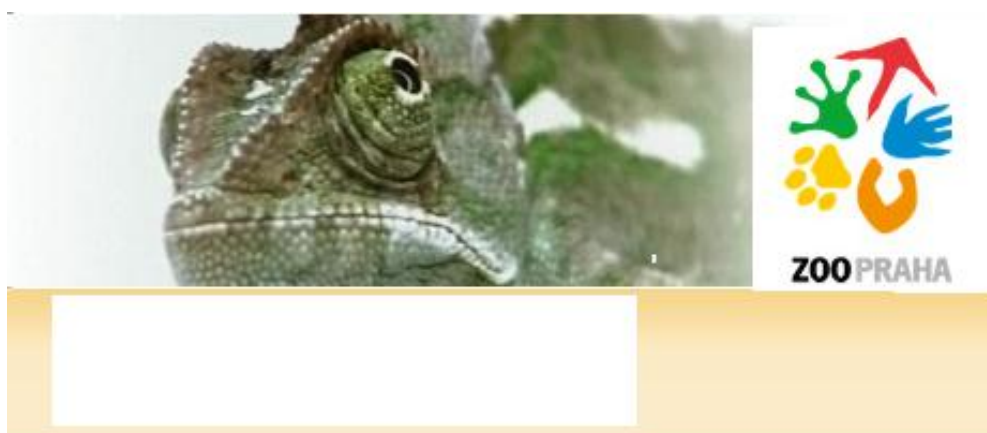


Obr. č. 23 (zdroj obrázku: <http://foto.prazsketramvaje.cz/>)

„top-down“ úkoly

- Cvičení 10

Přečtěte si celý text. Vymyslete, jaký by text mohl mít nadpis. Dopište nadpis na bílé místo v textu.



Autobusem:

č. 112 z Nádraží Holešovice (stanice metra trasy C)

č. 236 z Podhoří (přívaz)

Zoobusem za korunu - přímý autobus z Nádraží Holešovice do Zoo Praha.

Jedí o víkendech a svátcích, od dubna do září,

každých 10 minut.

Tramvají:

č. 14 a 17 do stanice Trojská, pak autobusem č. 112

Parníkem:

Od konce března do října můžete do zoo cestovat i po Vltavě. Cesta trvá 75 minut

Na kole:

U hlavního a jižního vchodu do zoo je k dispozici parkoviště kol zdarma.

Obr. č. 24 (zdroj obrázku: <http://www.zoopraha.cz/cs/pred-navstevou/kudy-do-zoo>)

• Cvičení 11

Z textu zmizelo několik řádků. Podívej se na text a řádky A, B, C. Nalep řádky zpět do textu.

A	Od konce března do října můžete do zoo cestovat i po Vltavě.
B	Zoobusem za korunu – přímý autobus z Nádraží Holešovice do Zoo Praha.
C	U hlavního a jižního vchodu do zoo je k dispozici parkoviště kol zdarma.

Doporučení:

Rozdejte žákům text s vymazanými řádky (níže) a věty na nastříhaných papírcích. Žáci do prázdných míst nalepují ústřižky. Aktivita je vhodná pro práci ve skupinách.

Text č. 14 – UPRAVENO PRO CVIČENÍ 11 („pre-reading“ aktivita)

**Autobusem:**

č. 112 z Nádraží Holešovice (stanice metra trasy C)

č. 236 z Podhoří (přívoz)

Jezdí o víkendech a svátcích, od dubna do září,
každých 10 minut.

Tramvají:

č. 14 a 17 do stanice Trojská, pak autobusem č. 112

Parníkem:

Cesta trvá 75 minut

Na kole:

Obr. č. 25 (zdroj obrázku: <http://www.zoopraha.cz/cs/pred-navstevou/kudy-do-zoo>)

- Cvičení 12

Co bude v textu asi napsáno pod nadpisem *Autobusem*? Vymysli konkrétní příklad, co za takovým nadpisem můžeme být napsáno.

Vysvětlení:

„Top-down“ úkoly slouží k tomu, aby se žáci seznámili se strukturou textu.

Doporučení:

Žáci ve skupinkách diskutují o tom, co se pod daným nadpisem asi nachází. Mohou v bodech napsat příklady na papír nebo tabuli.

nová slovní zásoba

- Cvičení 13

Najdi v textu neznámá slovo. Označ je a přemýšlej, co znamenají.

Doporučení:

Žáci pracují ve skupinách. Najdou slova, kterým nerozumí, a diskutují o tom, co by mohla znamenat. Pokud předem odhadneme, kterým slovům nebudou žáci rozumět, vymažeme je z textu (nebo nahradíme nesmyslným slovem). Poté žákům zadáme úkol, aby ve skupinkách vymysleli, jaké slovo se na prázdné místo hodí.

! Není nutné, aby se žáci učili všechna nová slova v textu.

„signpost“ otázky

- Cvičení 14

Přečti si text. Pokud jedeš do Zoo Praha na kole, musíš platit nějaký poplatek?

Doporučení:

Aby žáci text četli pozorně, upozorněte je, že později bude následovat větší množství otázek.

! Neodpovídejte za žáky. Pokud na otázku nebudou umět odpovědět, vraťte se k ní později. „Signpost“ otázky pomáhají žákovi, aby četl cíleně a neztratil se v textu.

„Signpost“ otázky vybíráme tak, aby žák musel k jejich zodpovězení přečíst většinu textu a aby musel o významu uvažovat (nejde o pouhé lokalizování informace).

„DURING READING“ AKTIVITY

• Cvičení 1

Přečti si text v rámečku. Zapamatuj si co nejvíce informací.

Zoobusem za korunu – přímý autobus z Nádraží Holešovice do Zoo Praha.
Jezdí o víkendech a svátcích, od dubna do září, každých 10 minut.

Doporučení:

Žáci pracují samostatně. Po přečtení textu se ptejte žáků, co si zapamatovali, a odpovědi napište na tabuli. Smažte odpovědi, které se opakovaly. Žáci se znovu podívají na text, aby doplnili chybějící informace.

• Cvičení 2

Přečti si text. Vymysli co nejvíce otázek pro svoje spolužáky.

Např.: Jak často jezdí do Zoo Praha Zoobus?

Doporučení:

Žáci si dávají otázky navzájem. Až žáci všechny vyčerpají, můžete přidat nějaké další otázky sloužící k lepšímu porozumění textu. (Např.: Můžeme v říjnu přijet do Zoo Praha parníkem po Vltavě?)

• Cvičení 3

Přečti si text. Podle informací z textu odpověz na otázky (nebo doplň věty) 1 až 9.

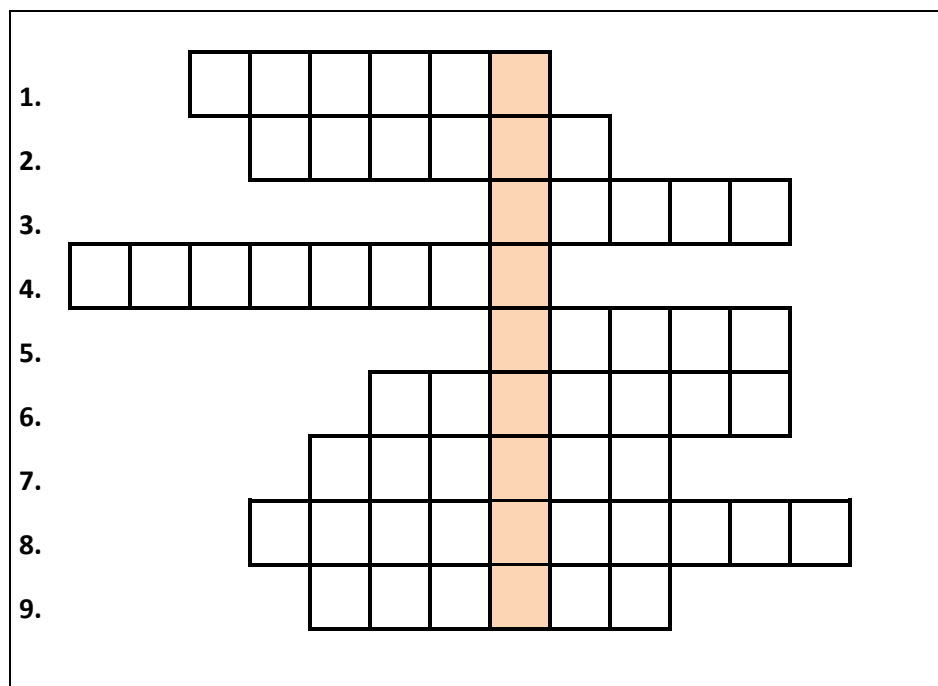
Odpovědi doplň do tajenky.

Zde napiš řešení tajenky:

1. Jak se jmenuje typ lodi, kterou můžeš do Zoo Praha přijet?
2. Jak se jmenuje autobus, který stojí jednu korunu a jezdí do Zoo Praha o víkendech a svátcích?
3. Ve kterém měsíci začíná Zoobus na jaře jezdit do pražské zoo?
4. Jaké dopravní prostředky, které do Zoo Praha jezdí, mají čísla 112 a 236?
5. Jak často jezdí Zoobus? Každých minut.

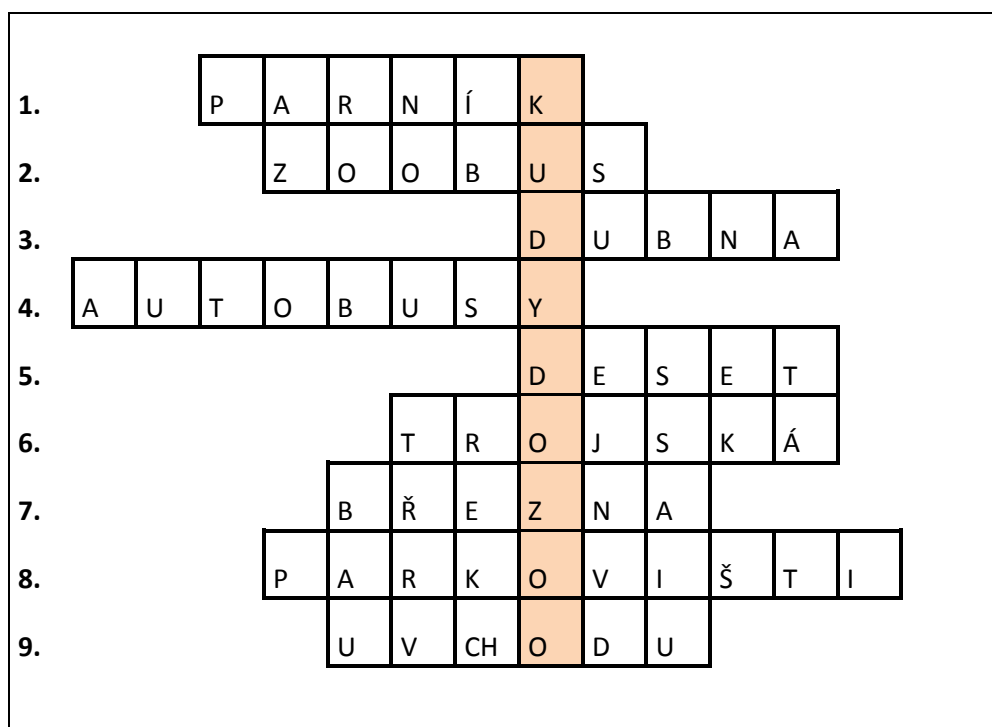
6. Jak se jmenuje tramvajová zastávka, na kterou přijedeme tramvají č. 14 nebo 17?
7. Od konce kterého měsíce můžeme cestovat do Zoo Praha po Vltavě parníkem?
8. Na jakém místě si můžeme v Zoo Praha nechat kolo?
9. Kde je v Zoo Praha parkoviště kol? U vchodu, nebo u východu?

Tajenka ke cvičení 3 („during reading“ aktivita)



Obr. č. 26

Řešení k tajence z cvičení 3 („during reading“ aktivita)



Obr. č. 27

• Cvičení 4

Představ si, že pracuješ pro Zoo Praha. Zoo Praha po Tobě chce, abys vytvořil plakát s obrázky. Na plakát namaluj obrázky a napiš, jak můžeme do Zoo Praha cestovat.

Doporučení:

Aktivita je vhodná pro práci ve skupinách. Max. vhodný počet žáků ve skupině je 5. Dejte žákům velké archy papíru a barevné fixy/pastelky. Plakáty pověste na nástěnku ve třídě.

• Cvičení 5

Doplň tato slovesa do textu na správné místo:

- A cestovat
- B jezdí
- C trvá

Doporučení:

Chybějící slova žáci dopisují do textu s mezerami (níže). Aktivita je vhodná pro práci ve skupině. Zapisujte na tabuli, jaké možnosti skupiny zvolily. (Např. text promítněte na tabuli a fixem zapisujte na daná místa písmena vět.) Porovnejte společně výsledky. Ptejte se žáků na důvod, proč se rozhodli pro dané řešení. Ke správným výsledkům dojděte společnou diskuzí. Ptejte se, proč daná možnost byla/nebyla správná.

Poznámka:

Pokud jste s žáky nedělali v rámci „pre-reading“ cvičení 11 v daném oddílu, můžete ho zařadit před tuto aktivitu.

Text č. 14 – UPRAVENO PRO CVIČENÍ 4 („during reading“ aktivita)



Autobusem:

č. 112 z Nádraží Holešovice (stanice metra trasy C)

č. 236 z Podhoří (přívaz)

Zoobusem za korunu - přímý autobus z Nádraží Holešovice do Zoo Praha.

o víkendech a svátcích, od dubna do září,

každých 10 minut.

Tramvají:

č. 14 a 17 do stanice Trojská, pak autobusem č. 112

Parníkem:

Od konce března do října můžete do zoo i po Vltavě. Cesta 75 minut

Na kole:

U hlavního a jižního vchodu do zoo je k dispozici **parkoviště kol** zdarma.

Obr. č. 28 (zdroj obrázku: <http://www.zoopraha.cz/cs/pred-navstevou/kudy-do-zoo>)

• Cvičení 6

Přečti si věty a) až d). Zakroužkuj odpověď na otázku: ANO nebo NE.

Např.:

Cesta Zoobusem stojí 1 korunu.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
a) Do Zoo Praha můžeš jet autobusem č. 112 nebo 236.	ANO	NE
b) Parkoviště kol je u vedlejšího a jižního vchodu do zoo.	ANO	NE
c) Zoobus jezdí od března do září.	ANO	NE
d) Cesta parníkem do Zoo Praha trvá 75 minut.	ANO	NE

• Cvičení 7

Vyber správnou odpověď na otázku. (Správných odpovědí může být více.)

Do Zoo Praha můžete jet:

- a) parníkem
- b) tramvají za 1 korunu
- c) autobusem č. 326
- d) tramvají do stanice Trojská a pak autobusem

• Cvičení 8

Napiš odpovědi na otázky:

a) Jakými autobusy můžeme jet do Zoo Praha?

.....

b) Ve kterých měsících jezdí do Zoo Praha Zoobus?

.....

c) Po které řece jede parník, kterým můžete jet do Zoo Praha?

.....

d) Z jakého nádraží jede do Zoo Praha autobus č. 112?

.....

e) Jak dlouho trvá cesta do Zoo Praha parníkem?

.....

Doporučení:

Pokud žáci nemají dovednost psaní na takové úrovni, aby na otázky mohli odpovědět písemně, mohou na cvičení 7 odpovídat v českém znakovém jazyce.

- Cvičení 1

Jak (jakým dopravním prostředkem) myslíš, že se může cestovat do Zoo Praha?

- Cvičení 2

Jaký dopravní prostředek je podle tvého názoru nejlepší pro cestování do Zoo Praha o víkendu / v zimě / v létě? A proč?

Doporučení:

Vratt'e se s žáky k odpovědím na cvičení 3 a 4 z oddílu „pre-reading“ aktivity a porovnejte původní odpovědi s tím, co jste se dozvěděli z textu.

- Cvičení 3

Najdi na internetu, jaké jsou jiné zoo v České republice. Napiš seznam zoo, které jsi na internetu našel.

Doporučení:

Aktivita je vhodná pro práci ve skupinách. Po ukončení hledání si skupiny sdílejí svoje výsledky. Žáci mohou soutěžit, kdo najde nejvíce zoo.

- Cvičení 4

Najdi v textu důležitá slova. Označ je (zakroužkuj/podtrhni).

Doporučení:

Cvičení je vhodné pro práci ve skupině. Žáci postupují větu po větě a vybírají důležitá (tzv. klíčová) slova. Obvykle se jedná o slovesa a podstatná jména. Diskutujte s žáky o tom, jakou mají slova funkci, tj. říkají nám, kdo něco dělá (moderátor), nebo co někdo dělá (moderuje) apod. Nechte žáky zapsat si slovíčka do slovníků a vraťte se k nim v dalších hodinách formou her při procvičování slovní zásoby.

- Cvičení 5

Napiš na papír důležitá slova z textu, která jsi označil (zakroužkoval/podtrhl).

Napiš krátké věty s těmito slovy (jedno slovo použij do jedné věty).

Vysvětlení:

Cvičení slouží k tomu, aby si žáci osvojili užívání těchto slov a zapamatovali si jejich význam.

Text č. 11

AUTOBUSOVÁ JÍZDENKA



Obr. č. 29 (zdroj obrázku: vlastní sbírka autorky)

Text č. 12

VLAKOVÁ JÍZDENKA	
Počet cestujících (použité tarify): 2 (Dospělý >26, Žák pr. 26)	
Cesta	
Datum Zastávka/Přestup Příjezd Odjezd Nást. Spoj Sedadla	
Ne 8.4.12 Havířov, nádr. 18:27 Havířov → Praha (RJ) 3/44, 3/53	
Praha, hl. n. 22:31	
Cena: 577 CZK	
Stornovací podmínky: více než 15 minut 0 %, méně než 15 minut nelze stornovat	
Podmínky přezervace: více než 15 minut 0 CZK, méně než 15 minut nelze přezervovat	
Dopravci:	
RJ - REGIOJET a.s., IČO: 28333187, internet www.regiojet.cz , telefon: +420 841 101 101	
Vaši jízdenku můžete spravovat zde http://jizdenky.studentagency.cz/OnlineTicket?pam1=657353777&pam2=1333546948608 (k přihlášení potřebujete číslo jízdenky)	

Obr. č. 30 (zdroj obrázku: vlastní sbírka autorky)

Text č. 13

Využijte nabídku ČD TAXI!
Vážený zákazníku, vydejte se za poznáváním krás naší země v sedle jízdního kola! Díky půjčovnám kol, které provozují České dráhy v 80 železničních stanicích v celé ČR, si nemusíte dělat starosti s přepravou svého kola na místo výletu, jednoduše si ho ve vybrané stanici vypůjčíte a další trasa je již jen na Vás.
Využijte jedinečnou možnost spojení cestování vlakem a cyklistiky! Ceny půjčovního začínají již na 99 Kč*.
Kolo si můžete rezervovat třeba ještě dnes na www.cd.cz/cdbike www.cd.cz/cdbike
Přejeme pestré zážitky na Vašich výletech!
České dráhy, váš osobní dopravce
* Ceny se liší v závislosti na regionu.

Obr. č. 31 (zdroj obrázku: vlastní sbírka autorky)

Text č. 14



Autobusem:

č. 112 z Nádraží Holešovice (stanice metra trasy C)

č. 236 z Podhoří (přívaz)

Zoobusem za korunu - přímý autobus z Nádraží Holešovice do Zoo Praha.

Jezdí o víkendech a svátcích, od dubna do září,

každých 10 minut.

Tramvají:

č. 14 a 17 do stanice Trojská, pak autobusem č. 112

Parníkem:

Od konce března do října můžete do zoo cestovat i po Vltavě. Cesta trvá 75 minut

Na kole:

U hlavního a jižního vchodu do zoo je k dispozici **parkoviště kol** zdarma.

Obr. č. 32 (zdroj obrázku: <http://www.zoopraha.cz/cs/pred-navstevou/kudy-do-zoo>)

Text č. 15

s - MHD Praha - Vyhledání spojení - Windows Internet Explorer

http://jizdnirady.idnes.cz/praha/spojeni/

IDOS - MHD Praha - Vyhledání spojení

Změnit zadání Nové zadání Hledat zpáteční spojení Trvalý odkaz

Všechny výsledky: Vytisknout PDF Poslat e-mailem Přidat do Mých spojení Nastavení

14:01	Datum	Odkud/Přestup/Kam	Přij.	Odj.	Pozn.	Spoje
<input type="checkbox"/>	23.7.	Radlická	>	14:01		
		Anděl	14:06	>		
Celkový čas 5 min, vzdálenost 3 km, cena 24,- Kč						
Dopravní podnik hl.m. Prahy, a.s.; Praha 9; 296191817 (296192150)						
jede v						
Detail spojení Vytisknout Poslat e-mailem Odstranit spojení Přidat do Mých spojení Mapa						

14:05	Datum	Odkud/Přestup/Kam	Přij.	Odj.	Pozn.	Spoje
<input type="checkbox"/>	23.7.	Radlická	>	14:05		
		Anděl	14:10	>		
Celkový čas 5 min, vzdálenost 3 km, cena 24,- Kč						
Dopravní podnik hl.m. Prahy, a.s.; Praha 9; 296191817 (296192150)						
jede v						
Detail spojení Vytisknout Poslat e-mailem Odstranit spojení Přidat do Mých spojení Mapa						

Obr. č. 33 (zdroj obrázku: <http://jizdnirady.idnes.cz/praha/spojeni/>)

Závěr

V práci jsme popsali úroveň čtenářské gramotnosti neslyšících, jak o ní referují zahraniční a české výzkumy. Představili jsme dokument *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* a poukázali na jeho přínos pro oblast výuky cizích jazyků. V návaznosti na to jsme se zabývali popisem češtiny jako cizího jazyka na úrovni A2. Pokusili jsme se objasnit, jaké dovednosti by měl žák ovládat na této úrovni pro čtení s porozuměním.

Cílem této práce bylo 1) zjistit, jakým způsobem je vhodné přistupovat k textu při rozvoji čtenářských dovedností v rámci výuky cizího jazyka, 2) popsat, jaká cvičení můžeme používat a jakým způsobem, a 3) vytvořit soubor cvičení vztahujících se k textům praktického charakteru, který by měl sloužit jako metodická podpora a inspirace učitelům při výuce zaměřené na rozvoj čtenářských dovedností neslyšících žáků na úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce (tzn. přibližně pro 2. stupeň základní školy).

Prvnímu a druhému vytyčenému cíli jsme věnovali kapitolu 3. Ztotožnili jsme se s názorem Nuttalové (1996), že výuka čtenářských dovedností by měla žákům umožnit, aby si užívali čtení cizích autentických textů (nebo přinejmenším aby se při něm cítili pohodlně) bez pomoci, v přiměřené rychlosti a s adekvátním porozuměním. V souladu s tímto záměrem jsme blíže charakterizovali úlohu učitele při vyučování čtení s porozuměním, dále způsob výběru vhodných textů, práci s novou slovní zásobou i čtenářské metody „scanning“ a „skimming“, které jsou pro efektivního čtenáře nepostradatelné.

Seznámili jsme se s různými typy cvičení, které jsou při výuce čtení s porozuměním užitečná. Cvičení jsme rozdělili na ta, která se používají a) jako příprava na práci s textem (tzv. „pre-reading“ aktivita), b) během čtení (tzv. „during reading“ aktivita) a c) po ukončení práce s textem jako takovým (tzv. „post-reading“ aktivita). Představili jsme také tzv. DARTs – Directed Activities Related to Texts (aktivity vztahované k textům), které jsou s touto tematikou úzce provázané.

Na základě všech těchto teoretických poznatků jsme vytvořili soubor textů a textových cvičení (kapitola 5). Soubor jsme strukturovali do tří tematických částí: Kniha, Volný čas a Cestování. V každé z částí jsme dodrželi stanovenou

strukturu (popsanou v kapitole 4), abychom uživatelům co nejvíce usnadnili orientaci při práci s vytvořeným materiálem.

Daná oblast obsahuje vždy 5 textů praktického charakteru. Na začátku nabízí vyučujícím sadu cvičení na metody „scanning“ a „skimming“ vztahujících se ke všem 5 textům. Poté je vybrán jeden konkrétní text, ke kterému jsou vytvořena další cvičení, rozdělená na 3 okruhy: „Pre-reading“ aktivity, „During reading“ aktivity a „Post-reading“ aktivity. Texty jsou zařazeny na úplný konec dané oblasti. Fotografie, obrázky a upravené texty jsou ale v textu umístěny přímo do cvičení, příp. pod cvičení, ke kterému náleží.

Pro každou tematickou oblast jsme zvolili jednu barvu, kterou jsou označeny nadpisy, metodické poznámky pro učitele, příp. další prvky textu. Metodické poznámky pro učitele uvádějí nápady na modifikaci cvičení, doporučení práce ve skupinách nebo vysvětlují způsobu realizace cvičení ad. Celkově soubor obsahuje 15 textů praktického charakteru a 110 textových cvičení.

Seznam použité literatury

1. Primární literatura

a) tištěná literatura

BOGNER, T. *Pedagog a komunikace se studenty na Střední škole pro sluchově postižené v Praze – Radlicích*. [bakalářská práce] Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2008.

ČADSKÁ, M. et al. *Čeština jako cizí jazyk: úroveň A2: podle „Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme“*. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. ISBN 80-260-1460-X.

KING, C. M.; QUIGLEY, S. P. *Reading and Deafness*. San Diego : College-Hill Press, 1985. ISBN 0-85066-585-X.

KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-44-4.

LITTLE, D.; PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio. Příručka pro učitele a školitele*. Praha, 2005. ISBN 80-211-0490-2.

MACUROVÁ, A. *Předpoklady čtení. Četba sluchově postižených*. Praha : Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999, s. 35–42.

NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford, 1996. ISBN 0-435-24057-9.

OSTERN HART, B. *Teaching Reading to Deaf Children*. Washington, D.C., 1978. ISBN 0-88200-117-5.

PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio pro žáky ve věku 11–15 let v České republice*. Praha : Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-796-0.

POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním a čeští neslyšící*. [diplomová práce] Praha : Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2000.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1425-2.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.

TREZEK, B. J.; WANG, Y.; PAUL, P. V. *Reading and deafness : theory, research, and practice*. New York, 2010.

b) elektronické zdroje

During Reading Activities [cit. 1. 5. 2012]. Dostupné na <http://learningplace.com.au/deliver/content.asp?pid=31486>.

Evropské jazykové portfolio. Dostupné na [www: http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio](http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio).

How do you actively engage learners with written materials? [cit. 20. 6. 2012] Dostupné na [www: http://www.teachit.so/darts.htm](http://www.teachit.so/darts.htm).

HRONOVÁ, C. A. ed. a ZBOŘILOVÁ, R. ed. *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník: soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy* [DVD-ROM]. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, 2011. Dostupné na [http: <http://books.google.cz/books?id=x1Xp_ZTAz1wC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>](http://books.google.cz/books?id=x1Xp_ZTAz1wC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). ISBN 978-80-87526-05-7.

MACUROVÁ, A. *Komunikace, psaná čeština a čeští neslyšící. Problémy interkulturního porozumění*. 2006. [cit. 1. 6. 2012] Dostupné na [http: http://ruce.cz/clanky/63-komunikace-psana-cestina-a-cesti-neslysici](http://ruce.cz/clanky/63-komunikace-psana-cestina-a-cesti-neslysici).

Nová maturita oficiálně! Modifikované zkoušky. [cit. 28. 4. 2012]. Dostupné na [www: www.novamaturita.cz/modifikovane-zkousky-1404034018.html](http://www.novamaturita.cz/modifikovane-zkousky-1404034018.html).

Post-reading Reading Activities [cit. 1. 5. 2012]. Dostupné na [http: http://learningplace.com.au/deliver/content.asp?pid=31486](http://learningplace.com.au/deliver/content.asp?pid=31486).

Pre-reading Reading Activities [cit. 1. 5. 2012]. Dostupné na [http: http://learningplace.com.au/deliver/content.asp?pid=31486](http://learningplace.com.au/deliver/content.asp?pid=31486).

Rámcové vzdělávací programy. [cit. 28. 4. 2012] Dostupné na [www: www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy).

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. [cit. 17. 6. 2012]. Dostupné na [www: www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky](http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky).

ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Čeština jako cizí jazyk dle SERR.* 2010. Dostupné na [http: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8143/cestina-jako-cizi-jazyk-dle-serr.html/](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8143/cestina-jako-cizi-jazyk-dle-serr.html/).

2. Sekundární literatura

a) tištěná literatura

ANDREJSEK, J. *Státní maturitní zkouška z českého jazyka pro neslyšící studenty*. [bakalářská práce] Praha : Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2010.

BŘINKOVÁ, L.; MOUDRÁ, A.; STAŇKOVÁ, V. *Vytváření metodické příručky – Procvičování slovní zásoby pro žáky 2. stupně základní školy pro sluchově postižené*. [seminární práce] Praha : FF UK, 2011.

CÍCHA HRONOVÁ, A.; ŠTINDLOVÁ, B. *Učíme se nejen česky. Učebnice češtiny pro neslyšící děti*. Praha : Jazykové centrum ULITA, 2011.

COOPER, J. *Think and link: an advanced course in reading and writing skills*. Walton-on-Thames : Nelson, 1991. ISBN 0-17-556230-X.

GRELLET, F. *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge : Cambridge University Press, 1992. ISBN 0-521-28364-7.

HOLÁ, L.; BOŘILOVÁ, P. *Čeština expres (A1/1)*. Praha : Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-22-6.

HOLÁ, L.; BOŘILOVÁ, P. *Čeština expres (A1/2)*. Praha : Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-26-4.

HOLÁ, L. *New Czech step by step*. Praha : Akropolis, 2008. ISBN 978-80-86903-73-6.

HOLÁ, L. *Pražské legendy*. Praha : Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-51-6.

HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. [disertační práce] Praha : Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2008.

MACUROVÁ, A. *Umíme číst a psát česky. Učebnice češtiny pro neslyšící*. Praha : Divius, 1998. ISBN 80-902379-8-3.

MACUROVÁ, A. *Rozumíme česky. Učebnice češtiny pro neslyšící*. Praha : Divius, 2003

PETRÁŇOVÁ, R. *Čtení nás baví: úvod do literatury pro žáky ZŠ pro sluchově postižené*. Praha : Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, 2011.

PTÁČKOVÁ, K. *Specifika čtenářství u neslyšících dětí mladšího školního věku – se zaměřením na problematiku upravovaných textů*. [disertační práce] Praha, 2011.

WALLACE, C. *Reading*. Oxford : Oxford University Press, 1992. ISBN 0-19-437130-1.

b) elektronické zdroje

MACUROVÁ, A.; OTHOVÁ M., PROKEŠ, V. *Čeština pro neslyšící*. Praha : FRPSP, 2007 [CD ROM].

Základy společenské etikety pro neslyšící děti [CD-ROM]. Praha : Ústav českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, 2010.

Příloha č. 1: Porozumění textu s mezerami – jak ignorovat neznámá slova

Activity 5.1 *Understanding gapped text: eye movements*

Read the text. Do not worry about the gaps in it but get what sense you can from it. Then answer the question below.

Eye-movement: Studies of readers and text

The question of speed reading is _ in detail _ (Pugh 1978) and it is not the _ in the present paper. The history of eye-movement research in _ , and with _ to reading in particular, is fairly _ , as are _ details of various apparatus; therefore a brief _ and guide to _ is all that is _ here. What is not so easily _ is a _ of the _ of eye-movement studies as they _ to reading of the type _ in LSP (Language for Specific Purposes). Nor is there full _ of the possibilities, resulting from _ in eye-movement _ apparatus and from _ interest in text structure by _ and _ , for _ studies of _ related to text structure.

From Pugh and Ulijn 1984

Which two or three of the following do you expect to be dealt with in the article from which this introductory paragraph is taken?

- a A full account of the history of eye-movement research.
- b Details of the results of eye-movement research relating to LSP reading.
- c A discussion of the possibilities for studies of eye-movements in relation to the structure of text.
- d Discussion of opportunities opened up by developments in apparatus used in eye-movement research.
- e A discussion of speed reading.

Did you find it possible to answer the question in Activity 5.1? If so, you understood 'enough', despite the gaps in your understanding. (The gaps in the text represent words the reader does not know.) There are no hard and fast rules about which words can be ignored, but we can do two things to help students. The first is to convince them that ignoring new words is both acceptable and necessary. Next, having crossed this biggest hurdle, we can go on to give practice in identifying the sources of difficulty and judging whether a word is worth attending to or not. Here are some suggested activities.

- 1 To prove that it is possible to get the gist without understanding every word, supply a gapped text (lexical items omitted here and there, with omissions indicated, as in Activity 5.1). Ask some simple top-down questions that can be answered from the incomplete text.
- 2 The same sort of exercise as in 1, but using complete texts with difficult words which are not essential to the gist. Holmes 1987 makes a convincing case for even using texts in unfamiliar languages for initial confidence-building.
- 3 To help students to identify the words they really need to look up, supply a short text containing a few new words, and simple questions requiring understanding of some of them. The task is to see how many questions can be answered without looking up any words, and to make students think very carefully before choosing which to look up. This can be done competitively, the winner having correct answers and fewest words looked up.

Chapter 5: Reading

- 4 As an extension of 3, supply a text in which you consider a certain number of words must be looked up in order to answer the questions. The task is then:
You are allowed to look up the meaning of only (five) words. Decide which (five) you most need to understand in order to answer the questions. List them, then look them up and prepare your answers.
This is best done in small groups. Afterwards discuss the words chosen and the effect the choices had on the answers.

In exercises of this kind, student discussion (both during the task and as a class afterwards) plays an essential part. It is then that learning occurs; without discussion, such tasks are more like tests than teaching activities.

(Nuttall, 1996, s. 65–66)

Příloha č. 2: Pre-reading Activities

Pre-reading Activities

Name	Description	Text to be used with
INFORMATION TEXTS NB. Elaborations of these activities can be found in the “First Steps Reading Resource” page 60–70.		
Brainstorm and Categorise	Teacher gets students to brainstorm all they know about the topic of the text. After initial brainstorm teacher works with students to classify the information.	
Before and After Charts	Students list what they know about the topic prior to reading. After reading the text they write down things they have learned and also construct questions around what they still want to know.	
Think Sheet	Teacher lists all headings and subheadings from text. Students work in partners to think about what information might be included in each section. After reading, students revise or confirm their predictions.	
Interesting Words Chart	Teacher lists vocabulary specific to the text and creates a table containing the following information – Word, page / location in text, Any help given (eg. context cues), Your explanation, Dictionary help if needed. This activity can also be done post reading.	
Graphic Outline	Look through the text and list the features as they occur and list them on the left hand side of the page. Write the details on the right hand side of the page (and outline them) – matching them with the sequence of features. Give clues and discuss how ideas or points may be included under a main heading, where no sub-headings are provided.	

Signal Words	Introduce a particular type of text organisation according to the text being read. Discuss the different types of signal words, which can be used in reading. Discuss various organisational patterns for texts and gradually build on students' repertoire using – cause and effect, compare and contrast, time order, explanation. Develop reference charts for each of the organisational methods.	
NARRATIVE TEXTS NB. Elaborations of these activities can be found in the “First Steps Reading Resource” page 89–91.		
Prediction	Students predict what will happen in a passage of text using their prior learning (world experiences, language patterns, graphophonics and meaning from what has already been read). Students make predictions about what the text is about and what will happen next. Predictions should be substantiated or rejected through discussion.	
Picture Flick	Teacher shows front cover and asks for comments. Each page is then viewed, with students looking only, not making comments. Students, in groups, tell their version of the story. As a group, the text is read to the students. Student 'stories' are then discussed.	
Book Features	Teacher shows text and leads a discussion regarding the book layout (title, author, illustrator, blurb, chapters etc). Students are then encouraged to use the correct terminology when they discuss books.	
Set the Scene	Teacher discusses the title, author and illustrations with students and gets them to recall any other books that they have read, by the same author. Discuss the type of story it is (eg. Fairytale) and test student knowledge of the genre.	
Brainstorming	Teacher leads discussion about the story structure and asks the students to verbalise their ideas, which are then recorded. Teacher then	

	discusses the theme of the book and asks for comments about the students' own experiences. Teacher asks students to comment on the language that might be used in the text.	
Written Predictions	Students record their prediction about a particular text and then read the first section of text. They are then given time to change or confirm their prediction.	

Dostupné na: <http://learningplace.com.au/deliver/content.asp?pid=31486>, vytvořeno podle učebnice Reading Resource Book, 2006; autor tabulky: Louis Baills [cit. 1. 5. 2012]

Příloha č. 3: During Reading Activities

During Reading Activities

Name	Description	Text to be used with
INFORMATION TEXTS NB. Elaborations of these activities can be found in the “First Steps Reading Resource” page 71–75.		
Stop and Think	Teacher models to students the need to ‘stop and think’ about the meaning of the text they are reading in order to ‘guess’ the unknown word.	
Check the Text	Focus on diagrams / pictures in order to make meaning of text - discuss – students write a description and compare their’s with that of the actual text.	
Directed Silent Reading	Teacher gives students a focus question to think about as they are reading and then discusses the passage with the students, based on the question.	
Read, Write, Read	Students read a paragraph or page of text silently, trying to remember all that they can. When everyone has finished, the group brainstorms with the teacher writing down all suggestions. When finished, delete repetitions and return to text to substantiate or check responses. Repeat this procedure with the next section of text.	
Ask the Teacher	Students read a section of text and then cover the passage and ask as many questions as possible about what has been read. When student questioning is exhausted, the teacher asks questions that will add to students’ understanding of the text.	
Analyse the Question	There are three types of questions that students need to be able to answer: <ul style="list-style-type: none"> • ‘Right there’ – What did the author say? 	

	<ul style="list-style-type: none"> • 'Read and Think' – What did the author mean? • 'On my Own' – What is your opinion? 	
Find the Main Idea	<p>Classifying – Write words about the topic onto pieces of card and get students to classify them according to common features, giving each a heading</p> <p>Making Generalisations – Students read a section of text and then the teacher offers a series of statements about the text. The students select one that summarises or makes generalisations about the text. Discuss why particular statements would be more appropriate.</p>	
NARRATIVE TEXTS NB. Elaborations of these activities can be found in the “First Steps Reading Resource” page 92 - 95.		
Readers' Circle	Refer to page 93 of the “Reading Resource Book”	
Oral Summaries	Students take turns to read a section of the same text. Each person then summarises what has happened so far. Discussion and substantiation should be encouraged.	
See the Picture	Students read a section of text and imagine a character, setting or action. They then share their image with a partner and discuss why and how they have created the image. They return to the text to skim or scan and then change or substantiate their image.	
Read and Think	<p>Teacher gets students to read a section of text and then stop. Students then need to discuss the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Whether they like/dislike the story and why. - What they were thinking about while they were listening - What will happen next - What it is that they are bringing with them to the story to make them think the way they do <p>These can be addressed at various intervals throughout the text.</p>	

Dostupné na: <http://learningplace.com.au/deliver/content.asp?pid=31486>, vytvořeno podle učebnice Reading Resource Book, 2006; autor tabulky: Louis Baills [cit. 1. 5. 2012]

Příloha č. 4: Post-reading Activities

Post-reading Activities

Name	Description	Text to be used with
INFORMATION TEXTS NB. Elaborations of these activities can be found in the “First Steps Reading Resource” page 76–87.		
Key Words	Key words are usually nouns or verbs that are necessary to make sense of text. Teacher discusses the function of key words (generally tell who, what, when, where, how and why). Begin working sentence by sentence, identifying key words and then progress to more complex sentences and texts.	
Notemaking	Students need strategies to be able to identify and extract important information from various texts. Students first need to identify key words (circle or list) and put these key words into a sentence about the topic, without referring to the original text. Students then identify any information that they want to know and refer back to the text to find the necessary information.	
Cloze	Cloze exercises can be designed to practise specific reading strategies (syntactic (grammar) cues, semantic cues Graphophonics). Teacher produces a passage of text in which some words have been deleted. Students read the passage and fill in the spaces ensuring that the text still makes sense and sounds right (this skill will need to be modelled). Students can work in small groups to come up with the most appropriate word for the space.	
Student Quiz	Students read a text and then compile a set of quiz questions, which are written on card to be answered by other students.	
Change the Form	After reading a particular text, students present the information in a different way. Eg. A diagram	

	may be presented in a written form.	
Skeleton Outline	Students identify key words and arrange them into a pattern that shows their relationship. It is important to initiate discussions about why students have selected particular information.	
Pyramids	Students read a chapter or section of text and verbally recall the facts from the passage so that they can be recorded on pieces of card. The teacher asks for suitable headings for the baseline groups or sub-headings. Students discuss the information in the pyramid and find the main idea by asking the questions: <ul style="list-style-type: none"> - What is the author saying about the subject? This is then written at the top of the pyramid	
Semantic Grids	Draw a grid with a list of concepts on one axis and a list of attributes that could apply to it on the other axis. Students then complete the grid by marking off the pairs that match. They may also like to record the page number to substantiate their evidence.	
Flow Charts	Students create a series of pictorial, written or pictorial/written diagrams which, are joined by arrows demonstrating the way they should be read. This strategy can be used to identify important information.	
Retrieval Charts	Retrieval charts enable students to organise and compare information. The teacher constructs the heading and asks students to complete the chart.	
Three Level Guides	Three Level Guides consist of three different types of questioning and therefore thinking; literal, inferential and applied. Students work in small groups, reading and re-reading a text and then discussing the relevance of each given statement. Statements are then ticked when consensus is made.	
NARRATIVE TEXTS NB. Elaborations of these activities can be found in the “First Steps Reading Resource” page 96 - 107.		
Reflection Sessions	Students read a passage of text independently and then discuss various aspects of it. The	

	<p>teacher needs to model the types of questions, which should be asked but then facilitate the session rather than dictating. Examples of questions which could be asked:</p> <ul style="list-style-type: none"> * What did you expect the story to be about and did it turn out that way? * Could you understand how a particular character felt because a similar thing has happened to you? * What characters did you like/dislike and why? * Would you recommend this text to others? 	
Retelling	Students read a text, having made predictions, and when complete they write their interpretation of the text for someone who has not read it. Students should be told to read for understanding and meaning and not to memorise chunks of information.	
Map a Story	Students draw a map to capture the events of a text. Maps should show important parts of the setting and the movements of the main characters.	
Change the Form	Same as above.	
Story Grammar	Teacher and students brainstorm and record a list of headings suited to the text and then select details of the story to and place them under a particular heading such as characters, title, setting, theme/style events.	
Cause and Effect	Discuss the story and record main events or Episodes and show how actions lead to various reactions as the plot developed. A setting can be established using the following headings – Who, What, Where, When, Initiating problem or event, Reaction, Resolution/Outcome	
Jumbled Stories	Students read a text and then write their own retell of the text. They then cut their retell up into paragraph pieces and swap it with a partner. Each person then tries to put his or her partner's retell back together.	
Time Line	Students create a timeline of event which occurred in the story / text.	
Plot Profile	Students brainstorm the main events from a text and list these in order of occurrence. They then	

	rate them on their excitement level and record the results on a grid – the events are written on the x axis and the excitement level on the y axis.	
Newspaper Report	Students report on either the whole story or a particular incident as though it was being reported in a newspaper.	
Character Interviews	Students work in groups of about six, having all read the same text. They then select one member of the group to be a character from the text and the group members take turns asking the 'character' questions.	
Change the Point of View	Discuss how a story would change if it was written from the victim's point of view. Students can then attempt to write the story from this perspective.	
Character Diaries	Students discuss what it would be like to be a character from a particular text and then write a diary entry from this character's point of view.	
Character Self Portrait	Students assume the personality from a the story and write details under each of the heading listed on the 'All About Me' form (p215).	
Character Ratings	Students rate a character from a text on a continuum and justify their rating. It is important to discuss justifications. (BLM page 000).	
Literary Letters	Teacher introduces the idea by modelling the composition of a letter to a particular character from a text. The students then write a reply, as the character, to the teacher's letter.	
Police Report Form	Students create a Police Report Form, for a character from a text, using the following headings – Suspect's Name, Crime, Description of Suspect, Distinguishing Features, Description of Crime, Past Crimes/Offences.	
Wanted Poster	Students create a 'Wanted' poster using the following headings – Name, Age, Last Known Address, Physical Description, Special Features, Other Information	

Dostupné na: <http://learningplace.com.au/deliver/content.asp?pid=31486>, vytvořeno podle učebnice Reading Resource Book, 2006; autor tabulky: Louis Baills [cit. 1. 5. 2012].